A ESCOLA COMO CULTURA: TUDO MUDA? NADA MUDA?

Vale a pena recordar a dupla acusação que, frequentemente, dirigimos à escola. Umas vezes, dizemos que está sempre tudo a mudar – reformas e mais reformas, novas leis, novos programas, novas orientações. Outras, que nada muda, que a escola continua sempre na mesma, há vários séculos.

Agustín Escolano Benito explica bem esta aparente contradição. A escola faz parte de uma cultura, de uma sociedade, e, nesse sentido, vive numa pressão de mudança e renovação. Mas a escola é também uma instituição, com uma cultura própria, isto é, com uma determinada forma, gramática ou modelo, que tende a perpetuar-se.

A partir desta tensão, o autor apresenta-nos uma reflexão notável sobre a escola como cultura, um ensaio de grande liberdade e inteligência, uma das obras mais brilhantes escritas no campo da história da educação.

António Nóvoa

Elio Santos
GEPHEM 2019
MATD

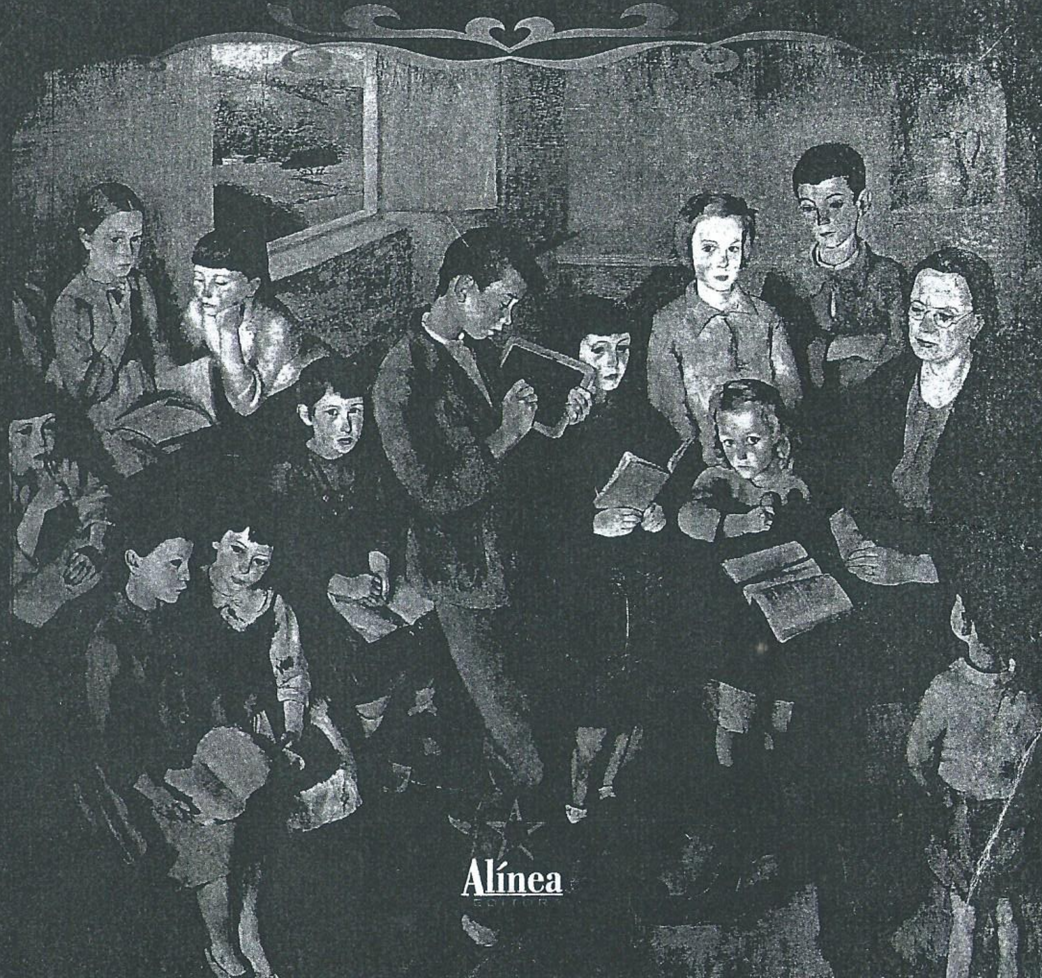
www.atomoealinea.com.br
VISITE NOSSO WEBSITE

ISBN 978-85-7516-790-8

Agustín Escolano Benito

A ESCOLA COMO CULTURA

experiência, memória e arqueologia



Editora Alínea

Alínea

Alínea Editora

DIRETOR GERAL
Wilon Mazalla Jr.

COORDENAÇÃO EDITORIAL
Marídia R. Lima

REVISÃO DE TEXTOS
Clarice Villac

REVISÃO TÉCNICA
Heloísa Helena Pimenta Rocha
Vera Lucia Gaspar da Silva

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA
Fabio Diego da Silva
Tatiane de Lima

CAPA
Patrícia Lagoeiro

IMAGEM DA CAPA
La Escuela de Doloriñas (1941), óleo sobre tela de Julia Minguillón.
A obra faz parte do acervo da Diputación Provincial de Lugo (Galícia, Espanha).
Mostra uma escola instalada em âmbito doméstico, onde uma professora, com boa experiência e severa disciplina, ensina os rudimentos culturais aos meninos e meninas de seu entorno rural

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Escolano Benito, Agustín
A escola como cultura : experiência, memória e arqueologia / Agustín Escolano Benito ; [tradução e revisão técnica Heloísa Helena Pimenta Rocha, Vera Lucia Gaspar da Silva]. -- Campinas, SP : Editora Alínea, 2017.

Título original: La escuela como cultura : experiencia, memoria, arqueología.
Bibliografia.

1. Cultura escolar 2. Educação 3. Experiência 4. Práxis I. Título.

16-09321 CDD-371.001

Índices para catálogo sistemático:

1. Cultura escolar : Educação 371.001

ISBN 978-85-7516-790-8

Grupo Átomo e Alínea

Rua Tiradentes, 1053 - Guanabara - Campinas-SP
CEP 13023-191 - PABX: (19) 3232.9340 e 3232.0047

www.atomoealinea.com.br

"São nossas paixões que desenham nossos livros, e o intervalo de repouso que os escreve".

"*Son nuestras pasiones las que diseñan nuestros libros, y el intervalo de reposo el que los escribe*".

Marcel Proust

37. MORA, Francisco. *Neuroeducación*. Sólo se puede aprender aquello que se ama. Madrid: Alianza Editorial, 2013, p. 65 ss.

38. MATE, Reyes. Historia y memoria. Dos lecturas del pasado. In: OLMOS, Ignacio; KEIHOLZ-RÜHLE, Nikkly (eds.) *La cultura de la memoria*. Madrid: Vervuet-Iberoamericana, 2009, p. 25.

39. *Ibidem*, p. 25.

40. PRIMERO RIVAS, Luis Eduardo (coord.). *Hermeneutizar la educación*. México: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

41. BEUCHOT, Mauricio. *La hermenéutica analógica en el lugar de la educación*. In: PRIMERO RIVAS, Luís Eduardo *op. cit.*, p. 14-15.

42. Valleriani era sócio ativo desse inovador círculo helvético. Ver: VALLERIANI, Antonio; MANDOLESE, Vincenzo. *Trame dell alterità.* Studi di pedagogia interculturale. Teramo: Edigrafital, 2003.

43. NT. No original, *"ser es, esencialmente, ser memoria [...], tiempo aglutinado y latente en el fondo de nuestra persona"*; *"el vínculo entre lo que somos, lo que querríamos ser y lo que hemos sido"*.

44. LLEDÓ, Emilio. *Palabras e imágenes*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Centre d'Investigació de la Comunicació, 1994, p. 5-6.

45. *Ibidem*, p. 7-18.

CAPÍTULO 4

ARQUEOLOGIA DA ESCOLA

18/10/19

Este último capítulo propõe a possibilidade de se lançar um olhar arqueológico sobre a memória da escola. Oferece alguns exemplos de imersão em sítios nos quais estão depositadas as materialidades do mundo escolar ou as representações que delas arquivamos em nossa memória. Como fontes da cultura da escola, tais restos guardam segredos que afetam os silêncios da história da educação e da gramática que codificou a escolarização.

A abordagem arqueológica é exemplificada por meio de quatro experiências desenvolvidas no âmbito do *Centro Internacional de la Cultura Escolar*. A primeira mostra como o contato com uma situação museográfica pode suscitar a recuperação, por parte dos sujeitos, de imagens relacionadas às suas vivências escolares, aquelas que permaneceram fixadas em suas memórias pessoais. A amostra plurinacional dos sujeitos participantes oferece a possibilidade de praticar uma análise comparativa; já a presença de pessoas de diferentes idades no grupo permite observar a existência de padrões transversais e de diferenças geracionais.

A segunda dessas experiências corresponde a uma arqueologia de campo, proposta em uma escola fechada há meio século, que ainda conserva *in situ* elementos materiais dessa época, bem como de períodos anteriores, desde sua abertura no século XIX. A situação oferece a possibilidade de considerar esse sítio como um texto em forma de palimpsesto, uma vez que nele se observam objetos, escritas e imagens correspondentes a vários estratos históricos, tanto no que se refere às materialidades, como no que tange aos registros gráficos da expressão infantil.

A terceira aproximação arqueológica se consubstancia em um encontro, não programado, com um fundo escolar que se converte em legado para o pesquisador. Por meio dele, narram-se as peripécias do informante em torno da descoberta de um acervo, que resume a história pessoal de alguém que foi aluna de uma escola nacional-socialista na Alemanha, nas primeiras décadas do século XX. Escritas e outros grafismos infantis dão conta dos caracteres que imprimiram marcas de identidade a um tipo de educação: o que corresponde a uma cultura marcadamente autoritária.

A última das experiências comentadas deriva de uma pesquisa, ao estilo Sherlock Holmes, que "fareja" entre os resíduos urbanos a presença de materiais de origem escolar. A análise dos resíduos da escola convida não apenas a indagar o porquê desses atos de desvalorização da experiência educativa, mas a lançar um olhar arqueológico sobre esses restos, com o intento de explorar neles indícios de uma semântica cultural. Essa análise se completaria com o exame dos materiais que as crianças deixam entre as páginas dos manuais, cujo conteúdo e semiologia revelam muitos segredos da vida infantil.

O olhar arqueológico sobre a escola, uma forma de arqueologia do saber e do fazer, leva a definir, com base em uma perspectiva antropológica e hermenêutica, a construção sócio histórica de uma nova subjetividade e de uma cultura baseada nas positividades. O novo sujeito, que nasce da conjunção entre memória e arqueologia, é sob esse ponto de vista o elemento estruturante de toda a cultura da escola, que adquire, assim, uma dimensão antropológica.

O olhar arqueológico sobre a escola

A valorização da memória como fonte de conhecimento da cultura escolar nos convida a uma imersão arqueológica nas coisas, nos ícones e nas linguagens em que se manifestam as materialidades da educação e suas representações. Não se trata somente, como advertiu Michel Foucault em sua *Arqueología del saber*, de lançar um olhar sobre as ruínas que, com o passar do tempo, permanecem ancoradas em seu secular mutismo, a fim de observá-las com curiosidade, mas de decifrar nas próprias coisas – e também em suas representações textuais ou icônicas – os códigos secretos que as regulamentam e, ao mesmo tempo, regulam suas continuidades e transformações. Fazer falar essas materialidades leva a abrir a memória que nelas está inserida e a intuir ou explicitar os discursos que as constituíram.[1]

A corrente associada à história material ganhou impulso, há alguns anos, no contexto das linhas emergentes da chamada historiografia pós-moderna,[2] com os primeiros trabalhos em torno da cultura da escola. Enfoques que depois proliferaram, em paralelo com a criação de centros de memória da educação e com a promoção de programas de educação patrimonial, como estratégias de formação histórica da cidadania, bem como dos próprios profissionais do mundo da escola. Uma boa revisão historiográfica desse novo movimento é o balanço efetuado recentemente pelo professor Juri Meda.[3] Na Espanha, um evento destacável na constituição desse novo campo de investigação foi o *Coloquio Nacional de la Sociedad Española de Historia de la Educación*, que teve lugar em Burgos no ano de 2003.[4]

O estudioso Pier Paolo Sacchetto concebeu os elementos materiais, que mobiliaram e povoaram as escolas, como "objetos informadores", uma vez que neles estavam impressas, em forma de sinais indiciários com valor semiótico, muitas das características funcionais e simbólicas da cultura, das práticas e dos discursos que fundamentaram no passado os fatos sociais, entre os quais se incluem os relacionados com os processos de ensino e aprendizagem realizados nas instituições educativas.[5]

Uma carteira, peça essencial do mobiliário escolar, poderia ser vista como um sintetizador palpável das concepções antropométricas, higiênicas

e ergonômicas, da época em que foi desenhada e utilizada. Um mapa-múndi seria, nesse sentido, uma representação da natureza física, das divisões políticas e de outras categorias geográficas da imagem do universo ou de uma parte dele, podendo ser considerado, portanto, como uma mimese cartográfica do modelo de um território, transmitida por meio da educação formal. Um caderno de escrita informaria não apenas acerca dos conteúdos aprendidos em sala de aula, mas de tudo o que se refere aos usos caligráficos e estéticos dominantes, em um determinado período histórico, bem como dos estilos gráficos difundidos pela escola e sua projeção na vida cotidiana das pessoas.

Assim, todo material, imagem ou texto de uso escolar, desenterrado de um sítio, em qualquer operação arqueológica, pode ser considerado como um condensador ou sintetizador semântico e como um objeto narrativo ou informador, que conta coisas acerca da instituição em que foi utilizado, das práticas postas em ação com ele nas escolas, por docentes e alunos, como também das teorias pedagógicas subjacentes às atividades didáticas, que se apoiavam na utilização do objeto ou documento em exame.

A arqueologia das materialidades da escola é uma via segura e confiável de imersão no mundo das práticas de formação, ou seja, um modo de aproximação real à exploração dos elementos ou das situações em que se "materializou" o universo do escolar ou das representações que o registraram. Nos sítios arqueológicos que conservam esses restos da história material da escola, em geral já obsoletos, estão depositados muitos dos silêncios do passado educativo que nos interessa desvendar, aqueles que, conforme vimos, Harold Silver denunciava. Além disso, complementada essa imersão no passado com a observação etnometodológica das materialidades das escolas de nosso tempo, ainda se podem verificar permanências ou continuidades de modelos pretéritos, junto às manifestas rupturas com a tradição e às mudanças propostas pela inovação técnica, assim como as adaptações sucessivas, em que se metamorfoseiam os padrões históricos que conformaram a cultura escolar, em outro tempo.

Materialidades com memória

Vivemos um momento em que as modernidades se sucedem umas às outras em uma infinidade de mudanças. É o tempo do triunfo da epifania do moderno, das sucessivas vanguardas que renovam diariamente a tecnologia, a arte e os costumes (a civilização material, as formas estéticas e, inclusive, os códigos morais). Paradoxalmente, uma das perspectivas mais aceitas hoje para analisar as tramas dessas modernidades recentes é a que se orienta e aponta para a arqueologia das coisas, as quais, supostamente, guardam alguns dos códigos da cultura inerente a elas. Isso não é novo. Já anunciava Michel Foucault, em fins dos anos 1960, sugerindo a necessidade de voltar a atenção para as coisas e as palavras que as definem, leem e interpretam, isto é, para as positividades materiais em que se fixa a cultura efetiva, bem como para os enunciados linguísticos que, ao descrevê-las, as traduzem em forma de discurso.

O olhar para o passado é hoje, pois, um olhar plenamente moderno, não um rito arcaico. Bom número dos objetos, imagens e textos hoje encontrados nos sítios arqueológicos, e daqueles exibidos nos museus – incluindo os pedagógicos –, foram em seu tempo modernidades, isto é, elementos que inventaram modos culturais, os quais comportavam incipientes futuros possíveis. Foram, por conseguinte, *possibilia*. Acertadamente, Martin Lawn as chamou modernidades abandonadas (as materialidades que se encontram nos próprios sítios e museus), que em outro tempo histórico modelaram o futuro, como sugere o título de uma de suas últimas publicações.[6] Poderíamos denominá-las também modernidades recuperadas (aquelas oferecidas à contemplação e ao estudo nas exposições e centros de memória, que exibem de forma organizada, em um texto, os resultados das operações arqueológicas).

Os restos da escola são, pois, materialidades com memória. Neles está inscrita uma tradição, à qual frequentemente é necessário recorrer para nos orientarmos, ao menos em parte, na necessária construção de rotas de sentido pelas quais possamos nos conduzir para novos futuros possíveis. Emilio Lledó falou do futuro da memória e da memória do futuro, uma

proposta que não é um mero jogo linguístico, mas a afirmação do poder e da necessidade do mnemônico na construção das alternativas à realidade.[7] Não é possível construir hoje práticas ou discursos sem fazer um uso estratégico da memória. Nas análises e debates sobre a sociedade de nosso tempo, dialogamos ou argumentamos sempre com base na memória e com linguagens que também são expressão das lembranças que recuperamos, jogando, em parte, com a arqueologia das palavras, das imagens e das coisas. Ensaiemos, pois, alguns desses jogos de arqueologia e memória, comentando experiências de imersão que nós mesmos vivenciamos no contexto real em que temos nos movido e investigado nos últimos anos.

Primeira imersão: a infância recuperada

Observemos a imagem que se segue a este parágrafo. O espaço corresponde a uma escola rural da pequena aldeia castelã[8] de Bordecorex, próxima a Berlanga de Duero, localidade onde está sediado o CEINCE. Fechada, após o êxodo da população, em 1966, isto é, há meio século, os habitantes que emigraram e os que ficaram decidiram deixá-la tal como estava: como um museu que desse testemunho do passado escolar da localidade. Tal decisão tinha o mesmo significado e importância que aquela que redundou na criação do museu de Otones de Benjumea, outro pequeno núcleo rural situado na vizinha província de Segóvia, denominada por seus próprios promotores "a última escola". Ambas as decisões são, em nosso modo de entender, expressão espontânea de formas simbólicas de resistência da memória comunitária, como também da memória biográfica ou pessoal, à extinção ou perda da tradição do lugar. Ao mesmo tempo, são expressão da afirmação da identidade de uma coletividade, diante dos processos de mudança e modernização que, naquele período, apontavam para a dissolução dos laços sociais preexistentes entre os membros dessas duas microssociedades rurais.

Memória e intercultura



Imagem de visita, realizada em maio de 2012, à escola-museu de Bordecôrex, Soria, Espanha, por um grupo de jovens pesquisadores em história da educação de diferentes países da Europa e da América, que compartilhavam estágios de pesquisa no CEINCE. Alguns dos visitantes, no momento de registro da imagem, ficaram fora da cena.

Depois da visita à escola-museu, as pessoas que participaram da experiência foram convidadas a fazer, a partir do lugar em que se encontravam, uma espécie de arqueologia de sua própria memória pessoal, um exercício que fundia percepção, cognição e emoção, suscitando práticas de micro-história comparada da escola em diversos códigos temporais e contextuais.

Comentemos a imagem. A cenografia oferecida pela ilustração mostra atores de procedências diversas: México D. F., Málaga (Espanha), Montevidéu (Uruguai), Gröningen (Alemanha), Mar del Plata (Argentina), Berlanga (Espanha)... Fora de cena, mais dois atores: um de Ferrara (Itália) e o autor da fotografia, de Sevilha (Espanha). Todos os sujeitos da cena esboçam, como se pode observar, um mesmo sorriso, reflexo indubitável do estado emocional que se desencadeia com a situação criada. Não importa se sua infância escolar transcorreu em latitudes muito diferentes, distantes entre si. A sincronia e similitude dos olhares, mesmo sem se cruzarem entre si, revela a existência, em todos e em cada um deles, de memórias relacionadas a experiências em boa parte comuns, embora em distintas épocas históricas. Isso explicita ao menos duas coisas:

1. Que os espaços-escola vividos e recordados, cada um em seu respectivo país, tinham algo em comum;
2. Que a estrutura material desses espaços se manteve relativamente estável ao longo de várias gerações, a ponto de possuir uma mesma identidade, reconhecível em seus componentes básicos.

Charles Darwin foi o primeiro a chamar a atenção, no distante ano de 1872, para as emoções (e gestualidades que as acompanham) apresentadas pelo homem e pelos animais, como respostas adaptativas às situações que ameaçam seus ajustes e sua estabilidade. Esses mecanismos, resultado da evolução seletiva da espécie, se conservaram e nos ajudam a sobreviver em circunstâncias mais ou menos críticas. Uns expressam prazer; outros, dor. As respostas observadas na experiência que apresentamos seriam sem dúvida positivas: expressam alegria, curiosidade e empatia. Darwin realizou, em sua residência de Kent, vários experimentos, mostrando fotografias de sujeitos que expressavam diferentes emoções e coletando as respostas dadas pelos intérpretes dessas imagens. Parece que a expressão das emoções era, em parte, comum a pessoas de distintas culturas, sobretudo quando, ao se tornarem conscientes, se transformavam em sentimentos.[9]

O neurofisiólogo Antonio Damasio crê que as emoções estão gravadas em nosso cérebro como em um disco de vinil, funcionando tais

impressões como "marcadores somáticos" das cargas emocionais. Assim, o cérebro também armazenaria "conhecimento emocional", que teria tanta efetividade quanto, em outra dimensão, a racionalidade. A emoção e a razão não seriam mecanismos excludentes entre si, mas interdependentes. Somente com base na racionalidade não adotaríamos comportamentos eficientes diante de situações complexas. O emocional pode potencializar, ou bloquear, as respostas comportamentais.[10]

As memórias compartilhadas poderiam estender-se também às lembranças das regras da ergonomia escolar guardadas pelos corpos. A estrutura antropométrica hoje exibida por esses professores se ajusta mal às medidas das carteiras escolares, nas quais tentam se inserir com extrema dificuldade. No entanto, a corporalidade, que é, além de uma composição física dos sujeitos, uma construção cultural e um acumulador de aprendizagens, guarda bem a cinética, as atitudes e os modos de ajuste aos primeiros móveis que submeteram a infância a determinadas ortopedias e a certas regras da urbanidade e da disciplina escolares.[11]

Por outro lado, cabe considerar que todos os participantes dessa experiência são historiadores da educação que, nesse momento, realizavam estágios de pesquisa no CEINCE. Essa saída de campo, em busca do encontro real com sítios arqueológicos no terreno em que nos encontrávamos, retirou os investigadores do arquivo e da biblioteca (do domínio das fontes históricas em papel) e os introduziu em uma situação efetiva (os fatos e sua lembrança), que os convocava a se transformarem em arqueólogos da escola e da própria memória pessoal. A imersão na realidade os levou a adotar uma visão etnográfica sobre os restos materiais de uma escola do passado, de aproximadamente meio século, assim como a dialogar, com base em suas respectivas memórias subjetivas, com a memória subjacente àquelas materialidades aparentemente ingênuas. Por essa via, os novos observadores tentavam compreender a funcionalidade que os objetos físicos, que viam e tocavam, poderiam ter tido, em sua época, dentro da estrutura organizativa da escola, assim como os significados que poderiam ter esses materiais dentro da cultura escolar de um determinado tempo histórico.

Tal encontro desencadeou, de forma espontânea e viva, narrativas e interpretações carregadas de subjetividade, o que resultou na constituição, sobre o terreno, de uma pequena comunidade hermenêutica, aberta a leituras e a modos de expressão, decidida a desvendar a memória daquelas materialidades observadas, a cotejá-las com as que afloravam neles mesmos, à medida que recordavam sua própria experiência de escolarização. A construção intersubjetiva, abrangendo o cognitivo e o emocional, resultante do jogo intercultural criado entre as diversas narrativas, mediante essa prática de imersão arqueológica, configurou, na realidade, um texto complexo e denso, como sugeriu Clifford Geertz. Esse texto, baseado na materialidade e na oralidade que o expressava, foi analisado *in situ*, no contexto concreto da nova comunidade interpretativa.

Nessa experiência, a arqueologia desemboca na construção de um relato que emana da narratividade oferecida pelos sujeitos, ao recuperar sua infância particular e ao cotejá-la com outras infâncias. Essa é, além disso, uma mostra da hermenêutica pluritópica proposta por Antonio Valleriani, a que nos referimos no capítulo anterior. Perspectiva que conduz a uma construção intersubjetiva tecida com base na diversidade das experiências concorrentes, mas que comporta, ao mesmo tempo, um fundo comum compartilhado como padrão estruturante, no qual se tece a imagem da escola que subjaz a todos os relatos.

Segunda imersão: escola palimpsesto

Nova prática de imersão arqueológica. Visita, em companhia de amigos e colaboradores, a uma escola abandonada: a escola de Sauquillo de Paredes, outra pequena localidade próxima à região em que se localiza o CEINCE (set. 2009). A escola foi fechada no mesmo período que a anteriormente descrita. Nesse caso, o edifício sobreviveu sem nenhuma proteção, como construção quase abandonada à intempérie. Na aldeia onde se encontra, de tradição pastoril, permaneceram apenas dois habitantes, que não vivem lá durante todo o ano, mas apenas nas temporadas exigidas pelo trabalho.

Primeiras observações para o diário de viagem: portas abertas, janelas quebradas, móveis e objetos expostos à própria sorte, que, no entanto, ainda se conservam... Ninguém se interessou, nem para fins de conservação, nem por curiosidade, por aqueles objetos escolares. O imóvel, de boa construção para a época, fabricado com materiais do lugar (pedra), recorda o valor da *firmitas* de toda boa arquitetura feita para durar. Em função disso, resistiu com seu bom porte à passagem do tempo.

Descrição e comentários: edifício construído em fins do século XIX, compartilhado pela administração municipal e pela escola. Um modelo arquitetônico de ascendência francesa, muito frequente na Espanha daquele período. Os azulejos, muito bem conservados, colocados sobre as portas de acesso às dependências, recordam essas duas indicações: Casa Consistorial ou Municipal (térreo) – Escola de Instrução Primária (primeiro andar). Uma escada exterior bem projetada e de construção consistente dá acesso à única sala de aula de que se compunha a escola.

Em termos do projeto, a escola era um edifício firme, mas econômico, conciso e simples, inclusive sem os vasos sanitários que, então, começavam a se incorporar às novas escolas. Daniel, amigo com quem convivemos diariamente no CEINCE, frequentou, em sua já distante infância, essa escola localizada no povoado onde nasceu. Ele recorda bem os bancos de carpintaria conservados naquele local agora abandonado, os quais eram utilizados pelos 12 ou 14 meninos e meninas que frequentavam, com certa regularidade, a escola, nos períodos em que as obrigações da agricultura e do pastoreio – atividades econômicas predominantes na região – lhes permitiam dedicar-se ao estudo das primeiras letras e outros rudimentos.

Em seu interior, nos deparamos com vários utensílios escolares, de diferentes épocas: bancos de carpintaria do século XIX e algumas mesas de meados do século XX, incluída a do professor; lousas dispostas na parede com pintura esmaltada de cor verde, muito em uso nos anos 1960, contendo restos de escritas, em grande medida ilegíveis, mas claramente observáveis; armário com cadernos de alunos, manuais de ensino e revistas profissionais do professor, correspondentes a várias épocas históricas; uma estufa que

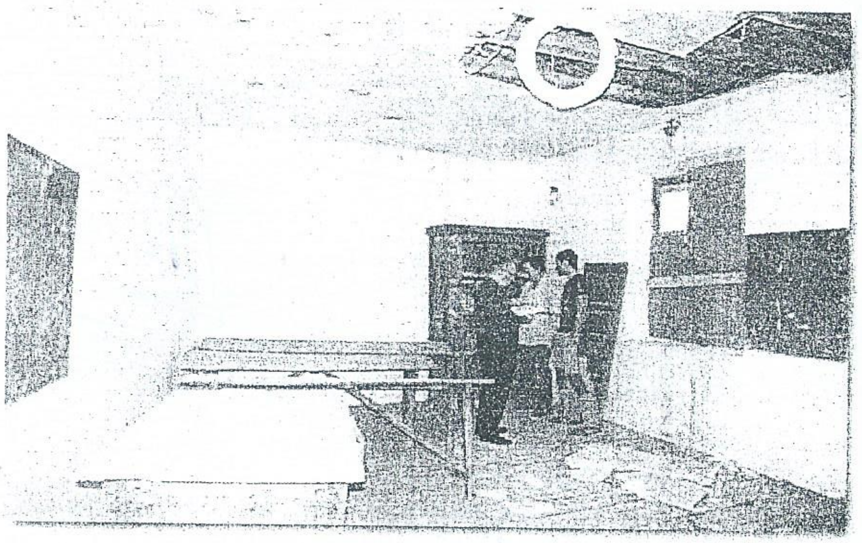
ocupava o lugar central da sala de aula, elemento essencial para os invernos daquelas terras frias do planalto da antiga Celtiberia castelã.[12]

Com todos esses elementos e com as escritas conservadas nos suportes, certamente se poderia construir um texto ou, melhor ainda, um palimpsesto. Nas mesas e bancos de carpintaria – anteriores às modernas carteiras antropométricas – observam-se restos de escritas de várias gerações, impressões gráficas cravadas sobre a madeira (em parte cuneiformes, como as escritas arcaicas). Se se pudesse decifrar esses escritos, assim como se desvendam os clichês de celuloide, nos defrontaríamos com grafismos e mensagens correspondentes a distintos estratos geracionais. Esses suportes são, nesse sentido, verdadeiros palimpsestos escolares, sobre os quais cada coorte infantil deixou suas marcas de escrita, os signos de sua razão gráfica – expressão de suas imagens sobre as coisas e as pessoas, sobre suas emoções e sentimentos; fonte essencial para a construção das histórias de vida da infância e da cultura empírica da escola.

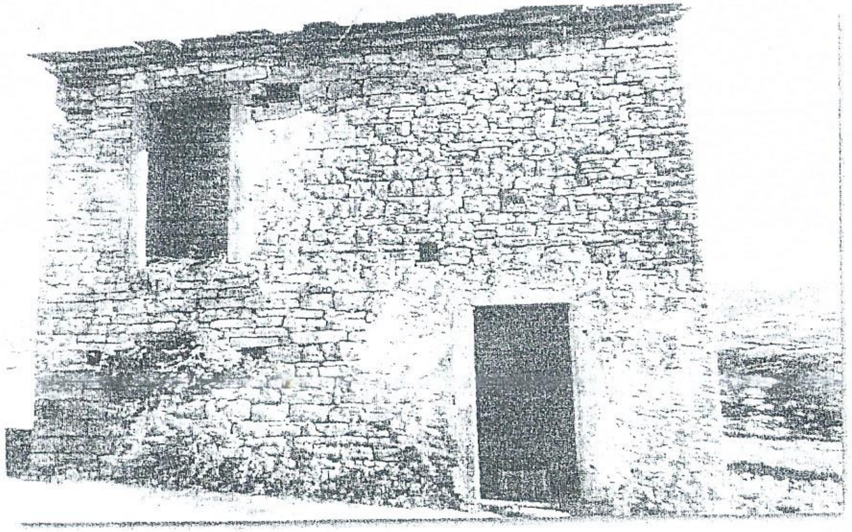
As carteiras escolares são – afirmaram Aude Vincent e Fabrice Hervieu, em sua curiosa monografia sobre o tema – um território inexplorado que nos convida a uma viagem para descobrir mensagens e inscrições que revelam, com humor ou rebeldia, atitudes em relação à escola, à política, ao amor e a muitas outras coisas que não se explicitam na superfície e na linguagem da cotidianidade. Também as lousas (dessas e de todas as escolas) registraram algumas vezes e ocultaram outras, em suas superfícies negras, verdes ou de outra cor, as mensagens expressas e subliminares dos meninos e das meninas que as utilizaram como suporte de escrita. A essas se associaram outros padrões da linguagem e do grafismo infantis – e também docente – vinculados à experiência, mais ou menos prolongada, da sociabilidade escolar.[13]

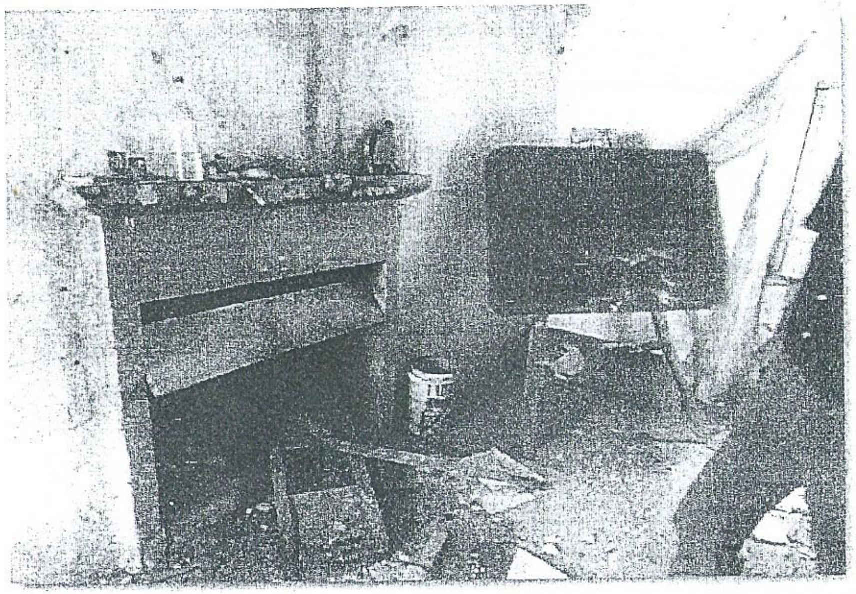
Escola sítio arqueológico





Imagens do exterior e do interior da escola rural de Sauquillo de Paredes, Soria, registradas em 2009. Edifício abandonado em aldeia despovoada. Abaixo estava a administração municipal. Acima, a escola primária mista, para meninos e meninas.





Imagens de uma escola italiana abandonada da região de Molise, próxima a Campobasso. Cortesia da professora Rossella Andreassi. Observe-se, além de pequenas diferenças, a analogia em seu porte, estilo e imagem interior em relação à espanhola.

Junto a essas imagens de uma escola rural espanhola, oferecemos outras que procedem da região italiana de Molise, disponibilizadas pela colega Rossella Andreassi, professora de Campobasso. Não é muito distinta a interface oferecida por essas iconografias – correspondentes à mesma época que a imagem da escola castelã –, as quais se referem a um território igualmente caracterizado por uma economia rural, predominantemente agrária e pecuária. Seria interessante, sob essa perspectiva, levar a cabo estudos de antropologia comparada, com vistas a determinar as invariantes e as diferenças dos modelos escolares de diferentes países, meios e épocas.

Em outra dimensão, ao observar o mobiliário dessas e de outras escolas, podemos constatar como as mesas, os bancos e as carteiras são objetos materiais que impõem uma geometria nas salas de aula, além de disciplina e higiene aos corpos. Essas mobílias foram, além disso, suportes que fundaram a primeira ergonomia escolar, constituindo-se em um lugar compartilhado entre os alunos, um microespaço onde se aprendeu a escutar, ler e escrever. Lugar em que, além disso, se forjaram as primeiras sociabilidades entre os sujeitos, quase sempre duradouras, como as que ainda asseguram a amizade entre alguns emigrantes, que se encontram nas aldeias de origem, durante os renovados retornos rituais nas férias e em outros momentos de encontro comunitário. Sobre aquelas superfícies de madeira – pinho, carvalho ou olmo, segundo a região – plasmaram-se *grafites* e escritas, verdadeiros paratextos que expressavam linguagens formais e informais, ocultas ou já desaparecidas. Todos eles diriam muitas coisas de seus usuários, se pudessem ser exumados, como se fossem vestígios de um palimpsesto.

O mobiliário encontrado na escola espanhola – bancos do século XIX e mesas da metade do XX – denuncia talvez um vazio representado pela ausência das carteiras de dois lugares, uma modalidade de móvel escolar de perfil distintivo que na Espanha foi codificada antropometricamente e teve seu formato desenhado pelo *Museo Pedagógico Nacional*. Esse padrão de carteira escolar se universalizou nas primeiras décadas do século XX em todo o país, exceto nos lugares que permaneceram na situação de isolamento e arcaísmo, como ocorre no caso que analisamos. O modelo moderno de carteira continuou sendo utilizado até depois da metade do século XX,

numa conjuntura em que se generalizou o uso das mesas móveis, as quais permitiam agrupamentos flexíveis dos alunos.

Não há, na escola de Sauquillo, nenhum exemplar desse tipo de mobiliário, o que leva a supor que seu equipamento material passou dos velhos bancos de carpintaria – obra provavelmente de algum artesão local do tempo da fundação do estabelecimento, na segunda metade do Oitocentos – à tardia modernização de meados do século XX, já muito próxima da supressão e fechamento definitivo da instituição. A arqueologia, que descreve, sobretudo, o conteúdo dos estratos que escava, também deve explicar como ocorrem, nesse caso, as lacunas que suspeita existirem nos sítios que examina. A história material deveria incluir, junto aos seus achados, os esquecimentos que fariam parte da memória.

Terceira imersão: o legado de outra cultura

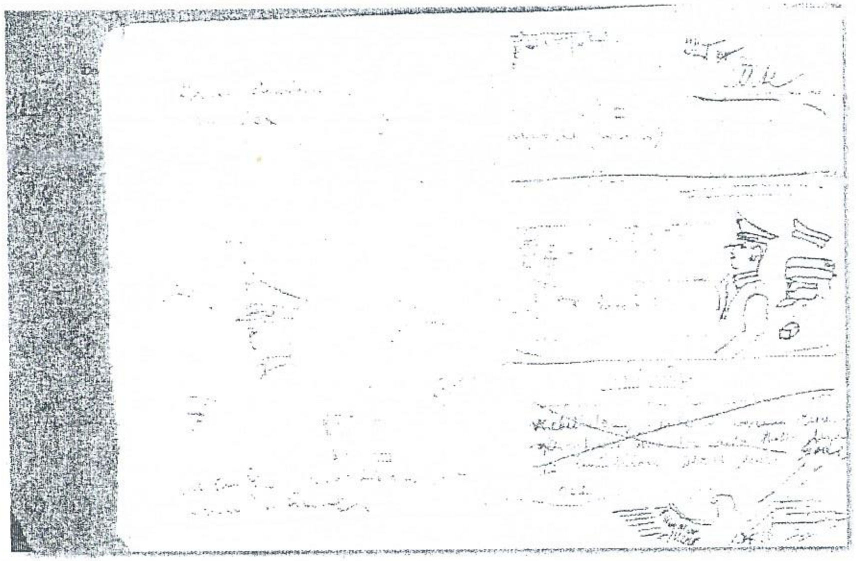
Nosso documentalista, Javier Nicolás Cintas, presenciou, de forma inesperada, um singular achado de outro arquivo arqueológico, em sua visita a Munique, por ocasião de um encontro musical, que teve lugar na capital bávara, no ano de 2011. Por respeito e discrição às circunstâncias que cercaram essa experiência, não podemos oferecer mais detalhes que os que relatamos acerca dessa curiosa imersão arqueológica, em um sítio de documentos escolares históricos que, sem haver sido programada com antecedência, nosso colega experimentou.

Ao ir ao encontro de uma colega alemã da sociedade wagneriana a que ambos pertencem há muitos anos, Javier Nicolás Cintas teve de se defrontar com uma inesperada situação: sua colega, já nonagenária, havia sofrido um acidente dentro de seu espaço doméstico, que a impedia de se mover para abrir a porta. Nicolás entrou no chalé pela janela, teve acesso à casa, solicitou a urgente assistência médica e salvou a senhora idosa de um desfecho fatal. Essa é a circunstância em que se viu envolvido nosso colaborador e sua resposta humanitária, a qual abriu espaço para o que se passa a expor.

Recomposta a situação, a vetusta sócia, em atitude narrativa, lhe mostrou, com familiaridade agradecida, seus cadernos da escola primária e secundária, materiais que se referiam à sua formação durante o período nacional-socialista, nos anos que precederam a Segunda Guerra Mundial. Os textos e desenhos compunham uma coleção bastante ampla e abrangente de materiais escolares sobre várias temáticas, de grande qualidade todos eles e muito bem-conservados. Em agradecimento à sua atenção, a anciã wagneriana atribuiu ao nosso colega a custódia daqueles materiais, enquanto ela vivesse, e sua posterior propriedade. O CEINCE pôde dispor, graças à generosidade do fiel depositário, desses recursos, para exibi-los em exposições sobre escritas da infância.

Não é possível mostrar neste texto a qualidade e a cor desses materiais de escola, que eram exponentes inequívocos das características da formação recebida por sua autora, como também de suas habilidades pessoais. Aquela casa havia se convertido para o visitante em um inesperado sítio de arqueologia escolar, de extraordinário interesse para decifrar os vestígios da pedagogia nazista, nos anos que antecederam a guerra (todos os cadernos são anteriores a 1939). Escritas com estilo gótico arcaico e culto (para diferentes usos em um caso e em outro); cartografia de marcada intenção nacional-imperialista (que correspondia à Alemanha de pré-guerra e aos entornos de expansão); marcas do culto à personalidade, promovido pela ideologia do regime (de Lutero a Wagner); suásticas, bandeiras, canções e outros signos da estética totalitária do sistema sociopolítico; outros muitos símbolos e conteúdos que eram expressão da cultura postulada pelo Terceiro Reich, a qual impregnou os trabalhos e os tempos de escola, ao longo de todo o período nacional-socialista.

Escritas e ideologia



Cadernos escolares da época nacional-socialista, nos anos que precederam a Segunda Guerra Mundial (Munique, 1933-1939). Fundo particular da biblioteca de Javier Nicolás Cintas (Burgo de Osma, Soria, España).



Escritas e ícones revelam a ideologia de uma época marcada pelo autoritarismo e militarismo que modelaram a infância, pela via da escola: a escrita gótica, com letras maiúsculas em vermelho, símbolo de autoridade; a águia pousada sobre o mapa da Alemanha, prestes a expandir-se por territórios vizinhos; a suástica, atributo de lealdade com a identidade do regime nacional-socialista; os sinais militares, anúncio de disposição à beligerância; o pentagrama, registro de universos sonoros nacionalistas.

Esses foram os registros achados no sítio pessoal da respeitável, culta e provecta anciã wagneriana. Um achado amplo e representativo de um tempo de especial significação para a história da Europa e do mundo, que mereceria, sem dúvida, uma atenção analítica específica mais ampla que a que podemos oferecer neste texto. Nesses restos arqueológicos de escola, achados em tão peculiar circunstância, e até então mantidos em um rincão de silêncio, se podem rastrear determinados códigos simbólicos e certas diretrizes pedagógicas de uma das culturas autoritárias mais significativas do mundo contemporâneo, de que se tem memória.

Algumas vezes, dispomos de sítios arqueológicos, mesmo sem suspeitar, muito perto de nós, ao nosso alcance. Em algumas ocasiões, em nossas próprias casas ou na de nossos familiares e amigos, onde se pode buscar e encontrar escritas, manuais, imagens e objetos, que remetem à nossas respectivas infâncias e mais especificamente à nossa passagem pela escola ou ainda a outras infâncias anteriores e posteriores. Não é difícil, pois, praticar imersões arqueológicas nos entornos próximos a nós, mediante as quais se pode proceder à análise e à interpretação da cultura da escola, em perspectiva etno-histórica, partindo das materialidades como fontes.

Quarta imersão: vestígios no lixo

Passamos a narrar um último episódio de imersão arqueológica: o episódio narrado e oferecido por Juan Manzanares, outro amigo do CEINCE que mora, junto com sua reduzida família, em um regime de vida quase autárquico, numa aldeia de Soria totalmente despovoada, próxima ao sítio arqueológico celtibero-romano de Tiermes. Eles são os únicos habitantes estáveis do lugar, onde adotam um modo de vida que combina o respeito ecológico com o cuidado do patrimônio. Oriundo de Andaluzia, onde recebeu um rico legado bibliográfico de seu avô – um homem associado à tradição anarquista camponesa das terras do sul da Espanha –,

Juan está aposentado há anos e vive rodeado dos vários milhares de livros, que restaura, cataloga e lê, ao mesmo tempo em que cultiva, de modo sustentável, pequenas hortas agrícolas na região mais próxima.

O trato com o meio rural e sua bibliofilia desenvolveram nele um notável instinto arqueológico de buscador de objetos abandonados. Na última visita que fez ao CEINCE, relatou como esse hábito de busca das coisas perdidas o havia levado a explorar os conteúdos dos depósitos de lixo, que os habitantes de municípios próximos a seu *habitat* colocam em determinados pontos estratégicos. Assim, em algumas dessas buscas, farejando nos recipientes, se encontrou, ao longo dos últimos anos, com diversos materiais de interesse para o estudo da história e do presente da escola, entre os quais, alguns como os que enumeramos a seguir:

1. Manuais escolares das últimas séries. Embora cada vez menos, certas famílias, ao começar uma nova série, se desprendem dos livros que seus filhos utilizaram durante o ano anterior. Todos esses textos trazem registrados apontamentos, notas marginais, sublinhados, *grafites* e outras marcas, que configuram verdadeiros paratextos, os quais algum dia deveriam ser analisados, uma vez que essas escritas informais são expressão de comportamentos cognitivos e emocionais importantes dos sujeitos escolarizados.
2. Livros que, por desuso prolongado, as bibliotecas públicas da comarca eliminam de seus fundos. Todos eles trazem o selo de procedência. Alguns, inclusive, contêm dedicatória de seus autores à instituição ou ao município. Não poucos têm também, por sua relativa antiguidade, um certo valor para os bibliófilos.
3. Cadernos escolares de alunos de épocas passadas, que estiveram depositados em algum rincão documental desconhecido. Concretamente, o curioso buscador Juan Manzanares nos mostrou vários materiais, datados dos anos posteriores à guerra espanhola (1940 e seguintes), de grande interesse para o estudo das escritas infantis e para a investigação da etno-história da escola, durante o franquismo.

Esses são alguns dos exemplos mais visíveis dos achados de nosso inquieto explorador. No entanto, ele nos fez recordar que nós mesmos também encontramos, em diferentes rincões de esquecimento ou em pontos de abandono e destruição de resíduos: ábacos, globos, jogos, manuais, desenhos, cadernos, lâminas, mapas... e uma infinidade de materialidades que seria excessivo enumerar. Os "lixos" da escola constituem um material aparentemente banal e caótico, que pode, entretanto, ser examinado com as lentes da etnografia, uma ótica de novas perspectivas, que abre para visões inovadoras sobre o passado da educação e sobre os resíduos de que os sujeitos se liberam quando já processaram os conteúdos formativos. Ángel Díaz de Rada, antropólogo de profissão, se serve do verbo "farejar" para definir a ação que todo bom etnólogo – à semelhança do que fazem o caçador sagaz e seu cão ou o detetive inquisitivo, com os indícios deixados pelas presas e pelos culpados – deve praticar a fim de se deixar contaminar e seduzir pelos restos materiais, nos quais estão depositados alguns vestígios significativos da cultura, e também da cultura escolar.[14]

Esse enfoque metodológico foi sugerido por Abreu, em um trabalho publicado em 2005.[15] Nele o autor se propunha a aplicar ao conhecimento da cultura escolar, por meio das materialidades em que se expressa, um modelo baseado no paradigma indiciário de Carlo Ginzburg, com um alto nível de complexificação, no qual interviriam orientações procedentes dos trabalhos do próprio Ginzburg, junto a outras extraídas de Edgar Alan Poe (*La carta robada*), Conan Doyle (relatos de Holmes) e Marcel Proust (*En busca del tiempo perdido*). Nós mesmos sugerimos também visitar, ao estilo de Sherlock Holmes, as escolas do passado e do presente, com o intento de desvendar os significados de alguns elementos de sua semiologia.[16] Porém, essas propostas requerem sem dúvida uma maior discussão e outro nível de análise.

Na seção de documentação do CEINCE se iniciou, há alguns anos, uma prática que pode ser inovadora, com vistas a valorizar os materiais que se fixam aos livros utilizados na aprendizagem: retirar dos manuais escolares, paralelamente ao processo de catalogação, todos os pequenos materiais guardados entre suas páginas e depositá-los em caixas dispostas

para esse fim, de forma cumulativa, para posterior análise arqueológica de seus formatos e conteúdos.

O livro escolar não é apenas um suporte do currículo publicado e dos paratextos que seus usuários acrescentam, ao manejá-lo como instrumento de aprendizagem ou como tela, na qual podem projetar suas atitudes em relação à escola, ou suas próprias reações pessoais de caráter psicossocial. Um manual pode servir igualmente de caixa onde se depositam muitos objetos e textos que cercam a vida da infância. Entre os primeiros, é possível encontrar, dentre outras coisas: folhas de plantas, mechas de cabelo, pedaços de tecidos, pequenas bandeiras, penas de aves, capas de discos, cartas de jogos... Entre os segundos, se pode encontrar toda uma grande variedade de escritas infantis e de impressos não livrescos: cartas, envelopes com endereços, provas, "colas"[17], esquemas, resumos, desenhos, mapas, cartões postais, fotografias, lembranças de primeira comunhão, imagens religiosas, recortes de imagens eróticas, programas de festas, entradas de espetáculos, bilhetes de viagem, imagens de personagens de época, tabelas de cálculo, recortes, folhas de calendário, orações, historietas gráficas, fragmentos de histórias em quadrinho, notícias de jornal, bilhetes de jogos de azar...

"Avulsos" e ephemera

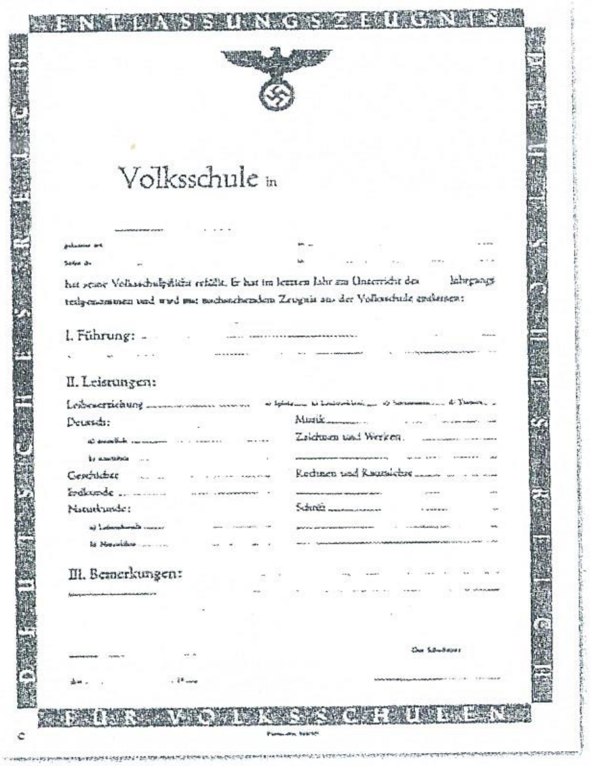
Quatro "avulsos" encontrados entre as páginas de manuais escolares. Esses ephemera, *que são impressos, e não livros (exceto o desenho), circularam no cotidiano da vida escolar e fazem parte da cultura empírica das instituições.*



Desenho infantil alusivo a um mito literário (Platero).



Folha de estampas verbo-icônicas sobre higiene.



ENTLASSUNGSZEUGNIS

DEUTSCHES REICH

Volksschule in

hat seine Volksschulpflicht erfüllt. Er hat im letzten Jahr am Unterricht des Jahrgangs teilgenommen und wird mit nachstehendem Zeugnis aus der Volksschule entlassen:

I. Führung:

II. Leistungen:

Leibeserziehung

Deutsch:

Musik

Zeichnen und Werken

Geschichte

Rechnen und Raumlehre

Erdkunde

Naturkunde:

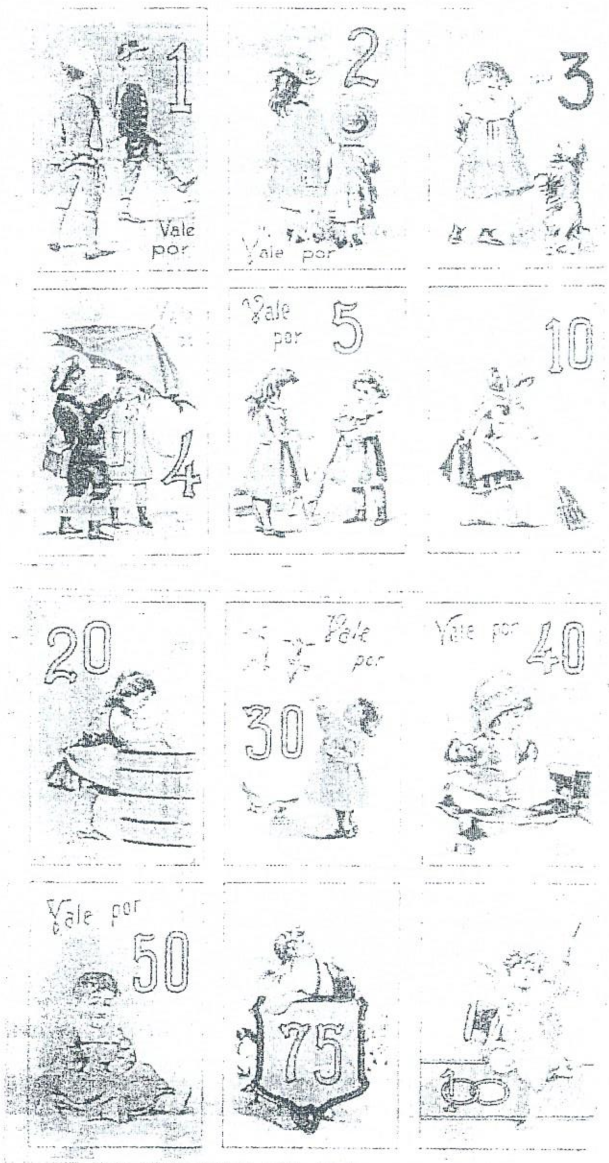
Schrift

III. Bemerkungen:

Der Schulleiter

FÜR VOLKSSCHULEN

Impresso de avaliação utilizado na escola popular alemã.



Folha de vales ou prêmios concedidos para premiar as ações positivas das crianças.

Como se pode observar, o manual pode ser também uma espécie de recipiente para armazenar o micromundo polimorfo que acompanha a infância em seus estudos, em seus jogos e em toda a sua vida cotidiana: um elenco de pequenas, mas significativas coisas, que se guardam entre páginas, porque não se quer que desapareçam. Como não sofrer a tentação de praticar uma sutil arqueologia sobre esse amplo e variado universo, aparentemente caótico, integrado por materiais que conseguiram se preservar no nicho ecológico dos livros escolares? Não são essas pequenas peças testemunhos da vida cotidiana dos sujeitos, pistas que os meninos e meninas, em seu tempo de alunos, decidiram guardar entre as áridas páginas dos textos didáticos, como expressão de suas motivações mais profundas e de seus verdadeiros interesses? Os livretos da enfadonha escola de que falou Antonio Machado em seus poemas eram, além disso, um lugar bastante seguro para esconder, e até mesmo deixar esquecidos, os textos-vestígios de nossas informalidades, às vezes obscenas, com frequência secretas, geralmente lúdicas, quase sempre íntimas.

Um manual escolar acompanha o aluno pelo menos todo um ano e, às vezes, vários anos. Mesmo que seja instrumento da enfadonha escola de que falamos em outro capítulo desta obra, o livro chega a se constituir em companheiro inseparável dos trabalhos e das horas de nossos tempos de infância. Ele é um epítome do saber a ser aprendido e memorizado, sublinhado, copiado... Porém, ao mesmo tempo, pode ser uma tela para projetar toda a expressiva e polimórfica escrita informal produzida pelas crianças[18] servindo, portanto, de esconderijo onde ocultar, para que mais adiante os adultos descubram, os pequenos segredos icônicos e textuais da infância. Os "lixos" que o etnógrafo descobre entre as páginas dos textos de ensino possuem, seguramente, toda uma lógica que guarda relação com as pautas da sociabilidade informal das crianças e com a construção de sua própria subjetividade pessoal, em um determinado momento histórico.

Arqueologia e memória: uma nova subjetividade

Como pudemos observar nas experiências comentadas, arqueologia e memória aparecem intimamente unidas. Na primeira, o encontro com o museu desencadeia processos de recordação, suscitando emoções da infância recuperada. Com essa experiência, provoca-se certa anamnese pessoal e toma-se consciência de que a prática museográfica – nesse caso local – possui um alcance universal, uma vez que poderia se instalar em qualquer dos cenários em que se desenvolveram as primeiras experiências escolares de cada um dos sujeitos presentes na situação analisada.

Os museus, na sociedade de nosso tempo, estabelecem e simbolizam registros cognitivos e afetivos. Ao definir e fixar memórias, afetam a coesão social e cultural dos sujeitos, assim como a reconstrução da identidade destes e da comunidade de pertencimento. Os etnográficos, além de satisfazerem expectativas de entretenimento e ócio dos visitantes, por meio de suas ofertas geralmente relacionadas a formas de cultura simulacro ou de representação/espetáculo, possibilitam com mais facilidade comunicativa esse tipo de percepções, as quais estimulam as lembranças que constituem as memórias ou a crítica.[19]

Como já assinalamos, foi o neurocientista Antonio Damasio quem enfatizou a inter-relação entre os processos cognitivos, mnemônicos e emocionais. As emoções e sentimentos que afloram em situações vinculadas às lembranças são condutas complexas, em boa medida automáticas, como os dispositivos comportamentais primordiais – selecionados e fixados da mesma forma que os padrões biológicos e culturais da evolução. Ações como as observadas na imagem produzida *in situ*, que acompanha a primeira experiência comentada, implicam globalmente toda a corporeidade, desde as posturas adotadas pelos sujeitos, até as manifestações em suas expressões gestuais ou as repercussões que se operam, de modo não visível, mas obviamente efetivo, no meio fisiológico interno, que induz a resposta de identificação e reconhecimento do estímulo.

O "estado emocional", tal como o descreve Damasio, é uma espécie de situação derivada de uma reação – interativa e em cadeia – de dispositivos

complexos de caráter cognitivo, afetivo e neuromotor.[20] Seguramente, é isso que ocorre com os pesquisadores que visitam a escola-museu de Bordecorex. Ao perceber a configuração de um lugar que, embora não lhes seja próprio, não é desconhecido, os participantes recuperam na memória suas próprias vivências e tentam acomodar seus corpos adultos às materialidades em que se situam, mimetizando os rituais que a situação requer. Desse modo, os pesquisadores se vêm convidados a compreender e interpretar como a cultura material da escola contribuiu para a construção de determinados aspectos essenciais de sua própria subjetividade, desde os psicofísicos até os sociais. Subjetividade que é, em suma, a resultante antropológica de um processo de aprendizagem cultural.

Corpos em cenários escolares

Dois tipos de espaços, duas corporeidades, duas subjetividades. Em cada um deles está implícita uma determinada subjetividade e também uma nova antropologia corporal definida.



Sala de aula para aprendizagem de línguas dos anos 1960. A geometria do cenário pressupõe um sujeito ergonomicamente situado em um espaço delimitado e estruturado em microcabines, sem possibilidade de outros movimentos.



Varanda de uma escola graduada de Madri das primeiras décadas do século XX, aberta para o meio externo. O higienismo da época cria outro tipo de clímax.

A segunda experiência é, se quisermos, mais propriamente arqueológica, uma vez que o campo observado é um território real, não musealizado e, portanto, sem elementos acrescidos ou manipulações ficcionais, como ocorre no caso das representações e das museografias associadas a montagens que se realizam *post factum*, as quais podem dispor os objetos, textos e imagens em função dos critérios estéticos e técnicos dos museógrafos que concebem as cenografias. Nessa experiência, os observadores têm acesso ao sítio, tal como se encontra em seu lugar, sem nenhum tipo de intervenção.

Os informantes que se situam na escola-sítio da localidade de Sauquillo constroem um texto com os elementos desordenados que encontram; observam, por meio de indícios, as características físicas e arquitetônicas da escola e as orientações que, provavelmente, governaram a vida na sala de aula; recorrem à memória de pessoas que habitaram um cenário, ao menos em parte, similar; e incorporam sua própria experiência e formação na interpretação das materialidades encontradas. A memória dos atores locais e dos etnólogos é também um componente essencial para a compreensão e interpretação dos restos arqueológicos. Por meio de uma operação de "*collage*"[21] desses restos, cabe tentar recompor a estrutura ausente (conhecida expressão usada por Umberto Eco para referir-se às linguagens implícitas) que a escola teve de assumir, em seus momentos de existência histórica real, ao longo de todo um século, transcorrido desde sua construção nos anos da Restauração, em fins do século XIX, até a metade do século XX.

Memória e arqueologia se entrecruzam, portanto, na experiência anterior, no interior de um peculiar jogo hermenêutico, voltado para a compreensão e explicação histórica da cultura escolar que os muros daquela escola abandonada puderam abrigar. As materialidades encontradas levam o observador a pressupor um determinado tipo de sujeito implícito e uma cultura escolar definida. A etno-história suscita a construção da subjetividade dos indivíduos submetidos aos dispositivos materiais dos modelos de instituição analisados e interpretados.

Cabe supor que o mesmo sucederia a quem examinasse as materialidades visíveis nas representações do espaço-escola da pequena localidade

italiana de Agnone, situada na região de Molise. Escola a que se alude com algumas imagens, a fim de oferecer uma referência visual, que facilite a comparação com a correspondente escola espanhola. Como se pode observar, as culturas escolares dos países da Europa do sul apresentam alguns padrões em comum, que as tornam em parte semelhantes ou quase análogas, embora possam também mostrar elementos peculiares, que as diferenciam umas das outras.

A terceira experiência conduz a novas reflexões acerca das necessárias relações entre arqueologia e memória. Em primeiro lugar, remete à reflexão sobre a possível intenção da proprietária das escritas da escola nacional-socialista alemã que, durante muitas décadas de sua dilatada vida, guardou, e ocultou, um material que fazia parte de sua própria identidade narrativa. Essa trama tem relação com a construção de "si mesmo", dispositivo cognitivo-emocional da subjetividade, também estudado por Antonio Damasio, e a que se referiu Paul Ricoeur, em perspectiva filosófica, nos seus ensaios acerca da construção da identidade narrativa.

As perspectivas de análise anteriores articulam-se com o que Michel Foucault chamou a construção de si [*la construcción del soi*], ou *self*, uma questão que o pensador francês abordou em seus últimos escritos, ao propor uma nova história da subjetividade, com base no que ele mesmo sugeriu como desenvolvimento de uma desejável e necessária hermenêutica do sujeito [*herméneutique du sujet*], prática interpretativa que estaria na base da proposta da cultura de si [*culture du soi*], na qual se fundamentariam as denominadas "tecnologias do eu".[22]

A proposição anterior, como é sabido, não afetava apenas a compreensão de si mesmo, uma vez que apontava ao mesmo tempo para o governo do sujeito e, portanto, para a razão prática, a ação moral e, inclusive, a biopolítica, por meio da qual os indivíduos pautariam a governabilidade de si mesmos e da sociedade. Nesse sentido, Foucault reconhecia, já na antessala de seu final de vida, que toda sua obra, desenvolvida nos últimos 25 anos, não havia sido outra coisa, senão uma indagação pluridisciplinar (economia, biologia, psicologia, psiquiatria, penologia) acerca de como os homens, no seio de nossa cultura, desenvolveram um saber acerca de si

mesmos.[23] Sem dúvida, ao retomar o fio interrompido em *Vigilar y castigar*, nosso autor teria desembocado, como assinalaram seus melhores exegetas, na proposição de uma nova pedagogia, na qual se poderia fundar tanto o cuidado do eu como o governo da comunidade.

Não pode haver consciência sem sentimentos. O "*proto sí mismo*", de que fala em nosso tempo Antonio Damasio, assegura a mobilização dos sentimentos primordiais, nos quais a cultura em que o sujeito cresceu também é determinante. A atitude da doadora da Baviera sugere chaves para entender o propósito de perpetuar essa memória da escola nacional-socialista, por meio de sua conversão em um legado a ser transferido a um inventariante de confiança – o colega do círculo wagneriano, a quem se unia por laços culturais e sentimentais de comprovada amizade e confiança. Caberia refletir acerca das conexões entre a memória histórica – da qual os documentos são uma fiel representação – e a leitura ou leituras que hoje podemos fazer desse acervo, com base em nossas próprias memórias pessoais e coletivas (incluída a memória da autora daquelas escritas) em torno da cultura histórica que as fontes mobilizadas expressam e transmitem. Todo esse jogo hermenêutico desemboca em uma nova compreensão antropológica e cultural dos complexos processos históricos que participam da configuração das subjetividades. O sujeito é, em última instância, uma construção sociocultural.

A última imersão comentada parte da valorização dos "restos" – um material que os historiadores desprezaram até agora, considerando como depósito de resíduos sem valor relevante – como fonte etnográfica para recompor muitos aspectos formais e informais da vida cotidiana nas escolas, assim como alguns dos códigos que ordenaram e regularam a vida da infância no passado. A arqueologia efetuada sobre esses restos abandonados estimula, em parte, o aparecimento de uma memória danificada, que se pode inclusive culpabilizar pela perda dos textos e objetos que um dia fizeram parte da atmosfera relacional e da iconosfera que envolveu os anos da infância perdida. Tanto os materiais dos depósitos de resíduos urbanos, quanto os guardados entre as páginas dos manuais escolares, portam muitas das chaves dos ingredientes e comportamentos que condicionaram o

processo de construção da subjetividade das crianças, em diversos momentos históricos.

As quatro situações vividas – planejada uma, buscada outra e encontradas as duas últimas – abrem novas perguntas para a etno-história e novas perspectivas arqueológicas em relação aos estratos materiais. Neles aparece e se manifesta a fenomenologia, na qual se plasma a memória, um dos elementos – o mais visual, sem dúvida – sobre os quais se pode apoiar a construção da arqueologia do saber. Todas essas situações, e outras imagináveis e possíveis, sugerem igualmente novas perspectivas nos jogos semânticos que podem ser ensaiados pela recordação, em seu inevitável processo de narração da experiência. Processo esse que acompanha a reconstrução de toda identidade biográfica e coletiva, ou seja, de qualquer subjetividade.

Houve um tempo – escreve Michel Foucault no começo da obra *La arqueología del saber* – em que a indagação arqueológica era uma disciplina dos monumentos mudos, dos rastros inertes, dos objetos sem contexto e das coisas abandonadas ao léu. Em contrapartida, hoje – escrevia o intelectual francês no já distante ano de 1969 – é a investigação histórica que, em certa "mutação epistemológica", tende a buscar o suporte da arqueologia. A linguística, a etnologia e a psicanálise descentraram o sujeito e iniciaram também certa "antropologização" da história. Esse giro comportou uma aproximação das ciências sociais das fontes materiais dos fatos do passado, assim como do estudo das relações e significados das coisas e das palavras que as expressam, como documentos com contexto e memória.[24]

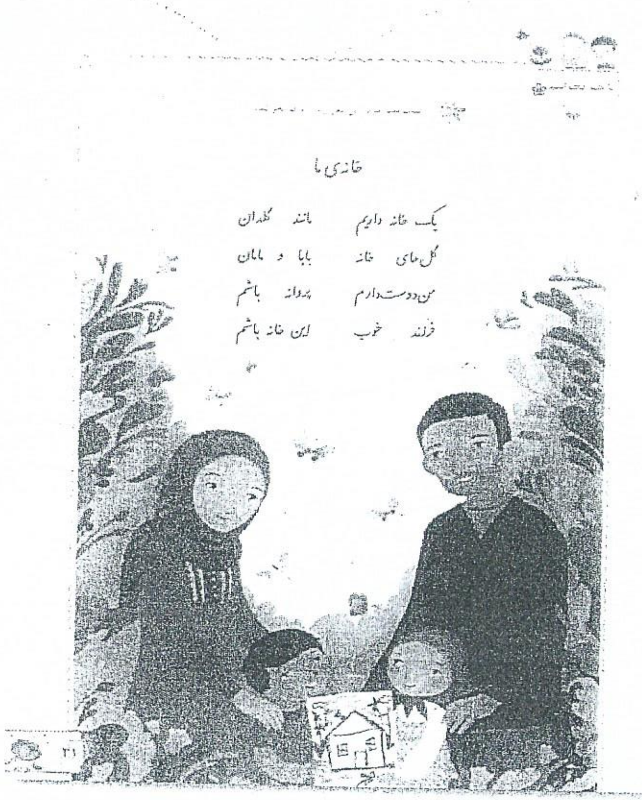
Nesse enfoque, os monumentos/documentos se constituem, a par de sua própria materialidade, em fontes que comportam práticas, saberes e discursos. Um objeto, como assinalamos em outras partes deste livro, é um condensador semântico que informa acerca da cultura nele depositada (um resto material é um objeto informador, afirmava Pier Paolo Sacchetto). Esse material físico nos fala não apenas de seus usos no passado, associados a práticas operatórias, funcionais, mas de seus significados culturais, inclusive muito além das atribuições que seus criadores, usuários e intérpretes lhe conferiram, em seu tempo. Os sujeitos, ao comentar sobre qualquer dos objetos de uso escolar que conheceram e manipularam, podem construir

relatos que falam acerca de como se produziu na prática sua própria subjetividade; a narrativa intersubjetiva resultante do cruzamento de várias memórias pessoais emana da relação dos agentes com as materialidades que conferem fisicalidade e sentido às vivências narradas.

As palavras que acompanharam as coisas também possuem uma carga metafórica. Por ser a linguagem uma construção histórica e cultural – a "casa do ser", na definição heideggeriana –, promove leituras e interpretações diversas. Como assinala Irina Podgorny, a arqueologia de nosso tempo se interessa, não apenas pelos objetos materiais e seus usos práticos, mas também pelas relações que se pode estabelecer entre eles nas situações vitais, pelo discurso que subjaz a essas conexões e, inclusive, pelos processos que levaram o pesquisador a interessar-se por eles como fontes de conhecimento.[25] Nesse sentido, a análise genealógica nasce, precisamente, da necessária complexificação do tempo presente e das razões que levam o estudioso a se colocar determinadas perguntas ou hipóteses.



Imagem de capa de um manual de leitura infantil de Ruanda dos anos 1980. A guerra é uma realidade que faz parte do cotidiano, naquele contexto de lutas tribais. Na capa, a guerra e a morte, a tragédia, conformam um tipo de sujeito. Em seu interior, a batalha se oferece em formato lúdico de história em quadrinhos.



Página interior de um livro escolar do Irã, atualmente em circulação. A cultura islâmica em que o texto se produz e circula apresenta um modelo definido de sujeito, com suas projeções nas relações de gênero.

Ambos os manuais, embora modernos, procedem de depósitos já arqueológicos, uma vez que foram parar em sebos. Analisados em sua textualidade, também revelariam a presença de imaginários sociais que são expressão de elementos arcaicos das culturas neles representadas.

Exclusão e dependência

Imagens que comportam dois tipos de subjetividade.



Esta ilustração procede de um livro alemão da época nacional-socialista. Nela, crianças judias e seu professor são expulsos da escola, que compartilhavam com seus companheiros alemães, os quais fazem gestos de escárnio e desprezo. Aqui se gesta o sujeito excluído.

Excelente!!



Esta imagem corresponde a uma escola infantil de um povoado do Quênia. Os elementos de língua e tecnologia sugerem neocolonialismo e dependência, condicionantes socioculturais que dão origem e expressam outro modo de subjetividade.

A arqueologia do saber se gera quando dispomos os restos e documentos em séries inteligíveis, que sugerem enunciados e podem dar origem a formações discursivas. Essas práticas de investigação são ações investidas de uma lógica própria, que influem na construção do arquivo em si, dando-lhe forma e sentido. Desse modo, na estratégia foucaultiana, a organização das fontes e a formação dos saberes são duas operações estreitamente interdependentes, embora se possam diferenciar temporal e metodologicamente. Em função disso também, a cultura empírica da escola, configurada nas práticas produzidas em um determinado tempo e lugar, em um espaço e seu contexto, ficou registrada em seus elementos arqueológicos, materiais e intangíveis, os quais podem ser rastreados nos próprios sítios institucionais ou nos arquivos que os catalogam, ordenam e exibem.

A instituição escolar se cristalizou em um modo de cultura, que incidiu sobre as formas de interação entre os sujeitos e a construção de uma cidadania definida – correspondente à civilização que logrou implantá-la na sociedade. Para Bruno Belhoste, a escola, ao generalizar-se, operou como um verdadeiro laboratório de cultura e como uma agência de sociabilidade cultural.[26] Os dispositivos e as estruturas materiais e formais, que deram fisicalidade e visibilidade à escola, conformaram todo um microssistema social, voltado para a produção de um modelo de sujeito e de uma identidade cidadã, de projeção comunitária, a qual deriva dessa estratégia civilizatória, posta em marcha e mantida ao longo do tempo pelas instituições públicas e privadas de formação. Por conseguinte, a arqueologia permite mergulhar, por meio do exame do material, nas práticas que, como sublinha Monica Ferrari, deram sentido e identidade à cultura da infância e da própria escola.[27]

A par desses enfoques, a arqueologia da memória se volta para a reconstrução de uma cultura escolar baseada nas materialidades arqueológicas da escola, mas com a presença de um sujeito, que inclui tanto os protagonistas da vida nas instituições, como os historiadores, que podem inquirir as fontes com novas perguntas, para além das suscitadas, em uma primeira aproximação, pelos objetos, imagens e textos. Dessa forma, a arqueologia da educação se constituiria em uma disciplina nada arcaizante, mas plenamente moderna, aberta a novas e plurais leituras e a diversas possibilidades hermenêuticas do passado.

Michel Foucault, ao definir a orientação da nova arqueologia do saber, deixou claro que não buscava situar a questão epistemológica no debate sobre a "estrutura" – isso já havia sido feito por aqueles que induziram à supressão do sujeito –, mas entrar no campo que se refere essencialmente ao ser humano, onde, segundo ele acreditava, radica também, na realidade, o estrutural.[28] Com isso, nosso mentor nesta abordagem arqueológica da memória e da experiência recuperava e afirmava o papel ocupado pela subjetividade na nova episteme do conhecimento e na interpretação das práticas e dos discursos que conformam a cultura e, também, a cultura da escola.

Notas

1. FOUCAULT, Michel. *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI, 1970. Ver a introdução a este importante ensaio. A sociologia histórica de orientação crítica – influenciada por Foucault – se serviu da arqueologia como metáfora para suas análises genealógicas. Ver: VARELA, Julia; ÁLVAREZ URÍA, Fernando. *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991. [NT. A obra *Arqueologia do saber* tem ampla circulação no Brasil e sua tradução conta já com várias edições. Traduzida por Luiz Felipe Baeta Neves, com revisão de Ligia Vassalo, a 1ª edição foi publicada pela Vozes, em parceria com o Centro do Livro Brasileiro (Lisboa), em 1972.]
2. ESCOLANO, Agustín. Posmodernity or high Modernity? Emerging approaches in the new history of education. *Paedagogica Historica*, XXXII, 1996, p. 325-341.
3. MEDA, Juri. La historiografía material de la escuela como factor de desarrollo de la investigación histórico-educativa en Italia. In: MORENO, Pedro L.; SEBASTIÁN, Ana (eds.) *Patrimonio y etnografía de la escuela en España y Portugal en el siglo XX*. Murcia: CEME-SEDHE, 2012, p. 17-32. [Texto publicado no Brasil na *Revista Linhas* com o título: A "história material da escola" como fator de desenvolvimento da pesquisa histórico-educativa na Itália. Tradução de Ademilde S. Sartori e revisão técnica de Gizele de

Souza e Vera Gaspar (Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 07-28, jan./abr. 2015. Disponível em: http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816302015007/pdf_36. Acesso em 07/04/2016).]

4. JIMÉNEZ EGUIZÁBAL, Alfredo (ed.). *Etnohistoria de la escuela*. Burgos: Universidad de Burgos-SEDHE, 2003.
5. SACCHETTO, Pier Paolo. *El objeto informador*. Los objetos en la escuela: entre la comunicación y el aprendizaje. Barcelona: Gedisa,1986, p. 27 ss.
6. LAWN, Martin (ed.) *Modelling the future*. Exhibitions and the materiality of education. Oxford, Simposium Books-CEINCE, 2009. Ver também: LAWN, Martin; GROSVENOR, Ian *Materialities of schooling*. Design, tecnology, objects and routines. Oxford, Symposium Books, 2005. [NT. Um dos textos de Martin Lawn, que integra o livro *Materialities of Schooling: design, technology, objects, routines*, foi publicado na *Revista Linhas*, numa tradução de David Antonio da Costa e Gustavo Rugoni e revisão de Fernando Coelho, tendo recebido como título "Uma pedagogia para o público: o lugar de objetos, observação, produção mecânica e armários-museus" (*Revista Linhas*, Florianópolis, v. 14, n. 26, jan./jun. 2013. p. 222–243. Disponível em http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723814262013222/2541).]
7. LLEDÓ, Emilio. *Memoria de la ética*. Madrid: Taurus, 1994, p. 40. Ver também nosso trabalho "Memoria de la escuela y educación deseada", no livro já citado *La memoria y el deseo*, Valencia: Tirant lo Blanc, 2002, p. 19 ss.
8. NT. Referência à região de Castilla y León, na Espanha.
9. FRAZZETTO, Giovanni. *Cómo sentimos*. Lo que la neurociencia puede y no puede decirnos acerca de nuestras emociones. Barcelona: Anagrama, 2014, p. 21-22.
10. *Ibidem*, p. 36. Ver: DAMASIO, Antonio *et al*. Impairment on social and moral behavior related to early damage in human prefrontal cortex. *Nature Review Neuroscience*, 1999, 2, p. 1032-1037.
11. Sobre corpo e educação, ver as Atas dos Colóquios realizados no CEINCE durante os últimos anos: ORTEGA, Joaquín (ed.). *Hermenéutica del cuerpo y educación*. Madrid; México: Plaza y Valdés, 2009; ORTEGA, Joaquín (ed.). *Marcas del cuerpo en educación*. Imaginarios simbólicos y materiales. Valladolid: UEMC, 2013.
12. Em outra perspectiva de análise, recorde-se a velha associação fogo-memória e suas chaves antropológico-culturais, como fator de um *habitat* bioclimático

e como centro de polarização da sociabilidade do grupo. Ver sobre o tema: FERNÁNDEZ GALIANO, Luis. *El fuego y la memoria*. Madrid: Alianza Editorial, 1991.

13. VINCENT, Aude; HERVIEU, Fabrice. *Pupitres de la nation*. Paris: Éditions Alternatives, 1997.
14. DÍAZ DE RADA, Ángel. *Etnología y cultura material de la escuela*, texto da conferência proferida no CEINCE, em maio de 2007 (não publicada). Ver também: ESCOLANO, Agustín (ed.). *La cultura material de la escuela*. Berlanga: Ediciones CEINCE, 2007; COSTA RICO, Antón. El ajuar de la escuela. In: ESCOLANO, Agustín (ed.). *Historia ilustrada de la escuela*. Madrid: Fundación Sánchez Ruipérez, 2006, p. 197 ss; SILVA, Vera Luci Gaspar da; PETRY, Marilia Gabriela (orgs.). *Objetos da escola*: espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar. Florianópolis: Editora Insular, 2012.
15. ABREU, Laerthe de Moraes. Apontamentos para uma metodologia em cultura material escolar. *Pro-Posições*, 16.1(46), 2005, p. 145-164. [NT. Disponível em: http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/edicoes/texto201.html.]
16. Ver nosso artigo: Sherlock Holmes goes to school. Etnohistory of the school and educational heritage. *History of education & children's literature*. v. 2, 2010, p. 17-32. [NT. Disponível em http://eum.unimc.it/riviste/hecl-1/v-2-2010-hecl. Acesso em 08/04/2016.]
17. NT. *Chuletas*, em espanhol. Referência aos apontamentos de que os estudantes lançam mão, furtivamente, em situações de avaliação.
18. NT. Na versão original, "*grafitería infantil*".
19. Ver: ARRIETA, Iñaki (ed.). *Reinventando los museos*. Bilbao: Editorial Universidad del País Vasco, 2013.
20. DAMASIO, Antonio. *op. cit.*, p. 153 ss.
21. Segundo o *Diccionario de la lengua española* (Real Academia Española), *collage* é uma palavra de origem francesa, designa uma técnica de pintura que consiste em compor uma obra, unindo imagens, fragmentos, objetos e materiais de procedências diversas. A palavra também pode se referir a obra literária ou musical, produzida por meio da combinação de elementos de diferentes procedências.
22. FOUCAULT, Michel. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona, Paidós-ICE-UAB, 1990, p. 36-38.

23. *Ibidem*, p. 47-49.
24. FOUCAULT, Michel. *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI, 1991, p. 11-29.
25. PODGORNY, Irina. *Arqueología de la educación*. Textos, indicios, monumentos. Buenos Aires: Ediciones de la Sociedad Argentina de Antropología, 1999, p. 4. Ver também: SMITH, Shelley J.; SMARDZ, Karolyn E. *The archaeology education handbook*. Walnut: Altamira Press, 2006.
26. BELHOSTE, Bruno. Culture scolaire et histoire des disciplines. *Annali di storia della scuola e delle istituzioni scolastiche*, 12, 2005, p. 213-233.
27. FERRARI, Monica; MORANDO, Mateo (eds.). *La cultura del bambino*. Documenti della scuola tra passato e presente. Milano: Edizioni Junior, 2007, p. 7-8.
28. FOUCAULT, Michel. *op. cit.*, p. 26-27.

CODA

CULTURA DA ESCOLA, EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E CIDADANIA

A mudança operada durante as últimas décadas na história da educação, configurada a par da afirmação do valor da cultura da experiência, convida a introduzir na investigação duas novas perspectivas complementares entre si. De um lado, a hermenêutica, a que nos referimos no capítulo anterior, que conduz, em última instância, à busca de uma interpretação compartilhada, consensuada ou crítica, sempre em perspectiva pluritópica e intersubjetiva, daquilo que significou a cultura da escola na construção de nossas memórias pessoais e coletivas e das memórias dos demais. De outro lado, a orientação da historiografia à fundamentação de uma educação patrimonial, que atribui um novo *status* aos registros materiais das memórias, transformando-os em bens culturais e formativos e, por conseguinte, em recursos de interesse para os sujeitos e as comunidades. Nesses testemunhos do passado, e em sua hermenêutica, se pode sustentar uma nova educação histórica da cidadania.

A implantação praticamente universal da escola obrigatória e do modelo de educação de massas, sobretudo nos países de nosso entorno, configurou os bens educativos em objetos de caráter público, voltados para uma nova educação cívica, que inclui a memória como ingrediente crítico-cultural da formação, para além das exigências espasmódicas do tempo presente. Com base nos objetos, nas imagens e nos textos usados nas instituições, se pode seguir

hermeneutizando os padrões que integram a memória, uma vez que esta é assumida como cultura a interpretar, tendo como meta pensar, entre todos, a educação recebida, mediante a análise histórica. Nessa análise, cabe interpelar, a partir de nosso tempo, os conteúdos, significados e valores implícitos nos testemunhos que passaram a fazer parte do patrimônio material e imaterial da formação. Com essa perspectiva, poder-se-ia afirmar que a memória da escola se converteu em um dos bens comuns que fazem parte do que Daniel Innerarity definiu como o novo espaço público da sociedade contemporânea – um cenário cuja gramática vai além das determinações do mercado e dos interesses particularistas dos indivíduos.[1]

A nova historiografia, em boa medida atada ao material, busca escapar da tentação de reduzir a narrativa produzida pelo leitor ou intérprete da memória a um mero comentário da crônica antiquária, de que falou Friedrich Nietzsche, ou de cair em uma forma de neopositivismo, que se limite à mera catalogação e descrição dos *monumenta* guardados e exibidos nos arquivos físicos e nos museus. Tampouco se deixará seduzir pelo fetichismo das imagens e dos objetos que a chamada sociedade do espetáculo reúne e busca difundir.[2] Manuel Bartolomé Cossío, que foi diretor do *Museo Pedagógico Nacional* da Espanha, fundado no final do século XIX, já nos preveniu sobre isso, em uma perspectiva mais ampla e geral que a estritamente historiográfica, ao advertir sobre os perigos que correm aqueles que tratam dos restos do passado, de cair enredados no fetichismo dos materiais, quando se deleitam ou deixam seduzir pela estética ou pela etnografia arcaizante dos objetos que encontram e difundem.[3]

Os museólogos de nosso tempo advertiram, em outra dimensão, que um museu não é uma mera coleção de objetos, composta convulsivamente *ad infinitum*, nem uma exposição com uma ordem e um discurso invariáveis. Para evitar tais riscos, a reconstrução e exibição pública dos elementos do patrimônio histórico-educativo devem ser guiadas pelo *ethos* exigível a toda política de memória necessária, inteligente e justa, a qual se volta para a interpretação da cultura, bem como para a educação histórica dos cidadãos e dos atores que asseguram a governabilidade da educação. O restante seguramente sobra, porque é material repetitivo ou escrita derrotada.

Freeman Tilden, um dos pioneiros na nova valorização da função social do patrimônio, assinalou como missão a ser cumprida pelos arqueólogos, historiadores e outros especialistas que trabalham na reconstrução do patrimônio cultural, e também do natural (herança que, além disso, nunca está livre de influxos culturais): a ação dos observadores do passado resgatado pelo presente é um compromisso não apenas de salvaguarda e vigilância de tesouros, mas sobretudo de ajuda à sua interpretação. Todo grande professor – dizia Tilden – foi e é, além de arqueólogo, um intérprete que indaga, desvela, forma. Nos anéis de um corte de árvore, o observador descobre as leis do crescimento natural da planta; nas sincronias sucessivas das materialidades da civilização, o etnólogo e o antropólogo podem chegar a perceber as chaves evolutivas das culturas e, seguramente também, alguns dos sinais de identidade que lhes dão sentido, códigos que se constituem em objeto de conhecimento e de formação para a humanidade, em uma sociedade democrática e ilustrada.[4]

A moderna paleoecologia vai inclusive mais além nessas proposições. O patrimônio material pode dar origem – aponta o paleontólogo Eudald Carbonell – a um novo "intelectual coletivo", emancipador e crítico, voltado para tornar reflexivamente compreensível a evolução da humanidade e orientar a práxis da espécie.[5] Nessa estratégia, o patrimônio material, em sua dimensão ecossocial, corresponderia ao registro empírico da lógica interna à história evolutiva. Dessa perspectiva, toda informação material que aporte conhecimento deve ser considerada parte do patrimônio coletivo e, portanto, também um legado instrutivo que deve ser socializado por meio da formação, ou seja, como conteúdo cultural que deve ser difundido entre todos os membros de uma comunidade que quer avançar.

O progresso da humanidade, como é sabido, se sustenta na socialização das conquistas materiais – todas elas culturais – que a espécie inventa e seleciona na luta pela existência. Se não se socializasse o fogo, teríamos que inventá-lo sucessivas vezes. Se não se houvesse criado e difundido, por exemplo, as tabuinhas cerâmicas ou de cera, teríamos que descobrir outros suportes para fixar sinais ou signos, cada vez que tivéssemos que ensinar a escrever. O patrimônio material é, pois, o registro empírico e factual das

práticas culturais de uma época, de cada época, de todas as épocas. O esquecimento, ou a destruição, desses referentes do passado poderia implicar em perda de energia na marcha da evolução e, inclusive, em uma ameaça que conduziria à regressão na trajetória da humanidade.

O conhecido investigador do sítio de Atapuerca fala, em seus recentes escritos, em "educar no patrimônio". O patrimônio é, para Eudald Carbonell, a representação de uma teoria empírica ou fática acerca do passado, ou seja, uma mimese deste, a imagem dele que podemos intuir e com a qual podemos operar, e até talvez um referente com poder antecipatório na marcha da evolução. A formação de uma consciência planetária se sustenta na socialização do conhecimento depositado nesse legado, como se ilustra nas exposições do *Museo de la Evolución Humana* da cidade de Burgos, uma das referências mundiais na matéria.

Num intento de fazer genealogia considerando a complexidade das perguntas do tempo presente, Eudald Carbonell remonta ao século da Ilustração, a fim de mergulhar nas origens e nos usos dos recursos patrimoniais como fonte formativa. Os expedicionários, arqueólogos e viajantes da época das Luzes foram os primeiros a tomar consciência do valor cultural da obra universal da humanidade, embora seus trabalhos tenham induzido a uma educação não somente elitista (não socializada), mas também, em grande medida, fetichista (exaltadora mais do monumental que dos registros da vida cotidiana). Segundo ele, a nova visão do patrimônio deveria, ao contrário, voltar-se para a educação histórica de todos os cidadãos (e não apenas servir de recurso de trabalho/ócio de especialistas e curiosos). Implicaria, além do mais, na valorização dos bens patrimoniais da vida cotidiana como ativo social, que pode chegar a ressocializar culturalmente o "primata humano", mediante a difusão do saber fazer alcançado em escala universal, sob uma orientação inserida nos marcos de uma democracia neoilustrada.[6]

A educação patrimonial pressupõe, assim, uma revalorização das coisas e da tecnologia, como formas de expressão das práticas materiais dos humanos. Isso comporta, sem dúvida, um novo reconhecimento da cultura material como criação, e também como categoria disciplinar, para além

de sua valorização instrumental. As pessoas – escreveu Richard Sennett – podem aprender acerca de si mesmas por meio das coisas que produzem ou produziram, ou seja, da cultura material que criam e difundem. O artesão que inventa artefatos entabula diálogos com as criações que saem de suas mãos, incluídas as tecnologias vernáculas – às quais nos referimos em outro ponto desta obra – e as competências do professor, mencionadas por Umberto Margiotta, em alusão às contribuições antropológicas de Lévi-Strauss sobre a questão.[7]

Essas conversações entre os criadores e suas obras dão origem a interpretações culturais e hábitos técnicos, que se transmitem e socializam mediante rituais. As habilidades e competências, inclusive as mais abstratas, começam sempre como práticas corporais; na maioria de nós há, desde os primeiros passos de nossa existência, um artesão inteligente. Além disso, o trabalho material de criação e transmissão desses saberes gera um *ethos* individual e coletivo, que se comunica, como mostramos em outro ponto deste trabalho, nos espaços de sociabilidade compartilhados pelos membros dos grupos envolvidos, usuários e corporações, isto é, pelos sujeitos que coabitam – ou conviveram – nos lugares que servem de cenário aos trabalhos realizados e representados por esses sujeitos.[8]

A chamada pedagogia científica, inclusive a reconhecida como mais progressista, se isolou nas torres de marfim da academia e deu mostras, quase sempre, dos preconceitos intelectualistas em que esteve instalada, reforçando assim a tradicional cisão já observada entre o mundo da prática e a ordem das disciplinas que o analisam e interpretam. A pedagogia especulativa nunca assumiu como valor, e tampouco como testemunho de cultura, essa tecnologia de ensino de origem experiencial, que adjetivou, com o propósito de desvalorizar e marginalizar, como ingênua e inclusive selvagem. Contrariamente, a cultura etnológica da escola se constituirá em relação à educação patrimonial em um espelho, no qual se refletem as experiências discursivas, nascidas sempre da prática.

Além disso, a ideia de patrimônio se associa à de identidade e reforça, ao mesmo tempo, o valor da tradição. Até há pouco tempo, os bens da escola foram excluídos dos arquivos da memória oficial, uma memória

marcadamente seletiva, interessada principalmente em fatos e obras notáveis. Agora esses bens são buscados, conservados e difundidos, porque nos pertencem e nos definem como sujeitos histórico-culturais. Eles fazem parte de nosso relato, sobretudo desde que a experiência escolar passou a fazer parte das formas universais de sociabilidade. Justamente por isso, estamos cada vez mais decididos a salvaguardá-los, uma vez que eles são essenciais no processo de constituição de uma identidade compartilhada.

O etnólogo Joaquín Díaz, ao explicar o significado da tradição, ressalta o seu valor como catálogo de recursos, elaborado por uma determinada comunidade para dar resposta aos problemas que lhe são suscitados pela relação com seu entorno. Quando esse repertório de objetos, linguagens e valores se traduz em algo que convém transmitir a todos, com o intento de neutralizar possíveis erros nas gerações seguintes, se converte em tradição e patrimônio. Díaz compara a tradição com um rio (imagem que remonta a Heráclito), um fluxo que é muito velho (sobre seu leito se sedimentam diversos elementos que vieram circulando por ele), mas, por sua vez, muito novo (em suas cambiantes águas enriquecidas constantemente pelos afluentes). Embora, ao passar diante de nós, só vejamos sua superfície (em contínuo movimento), o fundo do seu leito conserva todo um reservatório de recursos, muitos deles de grande interesse para a própria ecologia do meio e para a sobrevivência do sistema.[9]

Ora, no caso do patrimônio da escola, o fundo de material arqueológico, no qual se podem observar vários estratos, mediante escavações estratégicas, conserva chaves e significados que estão no núcleo duro da cultura da educação, em sua identidade e em sua tradição que é, enfim, o resultado transmitido pela história efetiva das instituições formativas. Assim, somente isso justifica os esforços por buscar, custodiar e interpretar as peças que fazem parte de toda essa materialidade real e simbólica que hoje se acolhe nos museus pedagógicos. No contato com esses restos e na leitura que fazemos dos vestígios e sinais indiciários que reclamam nossa atenção, estão precisamente as bases sobre as quais se sustenta a educação patrimonial.

Não se pense que essa defesa da tradição se configura em uma apologia de caráter conservador ou reacionário. O sociólogo da terceira via

Anthony Giddens já chamou a atenção, em *Más allá de la izquierda y la derecha*, para o valor das práticas, dignas de serem conservadas como prova do peso de uma "historia bem-sucedida" (expressão equivalente a história efetiva reflexiva introduzida pelos hermeneutas, a que aludimos neste trabalho). As práticas, na medida em que são duráveis, sobrevivem como tradições disponíveis, às quais as sociedades podem ser mais ou menos leais. As condutas e os símbolos que sobreviveram por um longo tempo o fizeram por algum motivo, muito provavelmente porque respondiam a necessidades individuais ou coletivas de algum tipo, isto é, porque se fizeram necessárias.

Por outro lado – argumenta Giddens –, a mudança deixou de ser, há algum tempo, sinônimo de progresso. No âmbito do que aqui se discute, o significado da tradição poderia estar associado ao valor do que Oakeshott – a quem o escritor britânico se refere – denomina "conhecimento tácito", muito vinculado às práticas e às artes, aos costumes e aos hábitos, assim como aos rituais e a outras práticas de memória, que transmitem esse tipo de sabedoria eficaz, tão relacionada, por outro lado, com os conteúdos que configuram o patrimônio material e intangível de uma comunidade.[10] As reformas se forjam, segundo advertiram David Tyack e Larry Cuban, como produções híbridas entre as inovações propostas a partir de fora e a "sabedoria prática" dos professores, condicionada sempre pela tradição de seu ofício.[11] Todos deveríamos nos tornar – conclui o sociólogo Giddens – um tanto conservadores e recuperar algumas tradições que possam ser canalizadas como fontes de solidariedade e, ainda, como prognóstico e antecipações de futuro. Na nova ordem pós-tradicional emergente, as tradições não desaparecem; se interpretam e reorientam, liberadas – isso sim – de seus riscos fundamentalistas, em direção a uma nova educação da cidadania. É isso precisamente o que busca a chamada educação patrimonial, que convida à constituição do legado histórico das sociedades e à sua projeção na formação histórica dos sujeitos e dos coletivos.

A cultura material da escola é o espelho dessa tradição pedagógica salvaguardada. Recuperar tal história das materialidades não é, nessa perspectiva, um gesto conservador. Os objetos e as imagens, as escritas e as vozes, todos os testemunhos que transmitem o legado do passado da educação são

materiais semióticos, que emitem sinais e simbologias, construindo solidariedades entre os praticantes do ofício e entre as gerações de cidadãos que os utilizaram.[12] Provavelmente, nesses bens que fazem parte do patrimônio educativo, podem residir conhecimentos tácitos, códigos implícitos de determinadas invariantes pedagógicas e valores sociomorais subjacentes, portadores de um importante potencial estético e narrativo, bem como de efeitos nem sempre previsíveis, mas sempre cultos e solidários.

Os historiadores, como comentou Roger Chartier, já não têm o monopólio das representações do passado e, provavelmente, nem sequer das construções mais legítimas, para explicá-lo e para torná-lo atrativo ao olhar dos cidadãos de nosso tempo. Pelo menos dois tipos de práticas culturais de plausível legitimidade competem hoje com as propostas dos profissionais da ciência histórica: as recriações da memória (essa falsa moeda que tanto muda de valor, como denunciou Jorge Luís Borges, em seus jogos de espelhos, mas hoje novamente ressuscitada) e as invenções da ficção, entre as quais o intelectual francês destaca as sugeridas pela narrativa histórica e pelas reconstruções virtuais.[13]

Às engenhosas insinuações, ou provocações, de Chartier poderíamos acrescentar as tramas detetivescas inspiradas na semiologia e no paradigma indiciário, a que se fez alusão no capítulo sobre a arqueologia da escola. As tramas em que se vêm envoltos os personagens Holmes e Watson costumam se associar a objetos e imagens que os personagens dos relatos deixam esquecidos nos lugares onde ocorrem os fatos. Tais materiais costumam portar pistas que são signos, os quais, enlaçados em deduções sucessivas, conduzem ao desvendamento dos mistérios das narrativas. Algo parecido acontece, como se recordará, nas tramas literárias de Edgar A. Poe ou de Marcel Proust, referidas no capítulo anterior. Essas são, enfim, também as fontes e orientações de que se serviu o historiador Carlo Ginzburg, teorizador do paradigma indiciário.[14]

Os sinais e pistas dos objetos que integram o patrimônio da escola são também signos indiciários da cultura de que fazem parte. À sua decifração se lançam os práticos, burocratas e acadêmicos, obcecados por compreender os códigos da "caixa-preta" dessa cultura, de que vimos falando, nos quais,

provavelmente, residem as chaves do êxito ou do fracasso de seus programas. Aplicando estratégias inspiradas nos procedimentos de Sherlock Holmes, e seguindo processos dedutivos baseados na lógica da suspeita, os atores da escola poderiam clarificar seu campo profissional e interpretar alguns dados com os quais operam. Essa é uma via aberta ao uso do legado histórico como fonte de formação dos profissionais do ensino e, portanto, de uma educação baseada no patrimônio.

Sherlock Holmes segue a lógica dedutiva, inspirada nas propostas de Peirce, o mestre dos modernos semiólogos, que permite formular conjecturas derivadas de observações pouco convencionais. Além disso, em um exercício de humildade, o personagem de Arthur Conan Doyle, autor que estudou medicina como Morelli – o especialista em obras de arte que sugeriu a Ginzburg o paradigma indiciário –, se perfila como um investigador não profissional, que se aproxima dos sinais ou indícios mediante uma atitude de detetive aficionado. É preciso observar que nosso olhar sobre a escola está, contudo, muito profissionalizado e, como tal, condicionado por preconceitos e estereótipos "culturais" muito arraigados. Holmes e Watson, seu acompanhante, tomados por um infalível e infatigável espírito de hiperdedução (abdução), vão eliminando toda possibilidade de acaso (nada ocorre por casualidade), conduzindo seus processos de pesquisa para obviedades aparentemente elementares, mas que fecham os casos ou os abrem a novas perguntas e pesquisas.

Ora, seguindo essa lógica da suspeita, o etno-historiador também pode observar, no mundo da prática de nosso tempo, que na escola concorrem, na realidade, três culturas bastante diferenciadas e não muito bem articuladas entre si: a das normas – que ele já analisou, cotejando, nos escritórios da burocracia do sistema, os intrincados textos políticos em que se intenta administrar a escola –; a dos acadêmicos, que conheceu lendo, na biblioteca da universidade que frequentou, obscuros tratados de teoria do ensino, que quase não guardam sintonia com a realidade; e a dos práticos, que observa meticulosamente nas experiências e rotinas do cotidiano escolar. O analista constata, além disso, que essa última cultura é, queiramos ou não, a que se impõe como cultura efetiva no plano da realidade observável.

As outras lhe parecem bastante superestruturais, ao menos a partir do plano da suspeita. Essa cultura empírica interage com a política e a científica, incorporando propostas desses campos que não põem em perigo a lógica e a coerência de seus hábitos e usos. Os professores, além disso, se apropriam delas, adaptando as normas e os enunciados das mesmas, segundo peculiares regras pragmáticas de tradução e transferência. Esse processo de crítica e triagem é, igualmente, uma forma de uso do patrimônio, no desenvolvimento profissional dos docentes.

O diário de viagem de Sherlock Holmes registra observações que merecem a confirmação do interlocutor doutor Watson. Ambos iniciam depois uma viagem aos arquivos do passado, ao suspeitar que provavelmente muitos dos indícios que observam na interação das práticas, dos discursos e das normas também podem ser rastreados, mergulhando na documentação histórica, nas escolas de outros tempos. Aristóteles também havia atentado para isso. Nessa viagem, os dois detetives acorrem aos museus e centros de memória da educação, onde podem observar representações, que são reconstruções feitas por historiadores acadêmicos sobre os cenários, atores, programas e métodos de gestão da escola. Com essas mimeses, tecem hipóteses que associam as reformas atuais com as históricas, deduzindo como conclusão plausível que, sob umas e outras práticas, operam sempre certas invariantes que caracterizam, em forma de padrões, as tradições dominantes na cultura escolar.

A educação patrimonial dos cidadãos e dos profissionais da educação se realiza fazendo falar as coisas, estimulando leituras e interpretações formativas das materialidades visíveis. A arquitetura, as carteiras, as escritas e todos os utensílios didáticos são sintetizadores que revelam atributos ou caracteres da cultura escolar. A leitura e a decifração desses objetos físicos facilitam a educação patrimonial. Porém, é possível igualmente fazer falar as coisas por meio das imagens que as representam. A iconografia é um registro de representação, dotado da propriedade da visibilidade, que permite evocar realidades não presentes e provocar ou suscitar interpretações.[15] Nesse sentido, as coleções de imagens históricas sobre a educação e a escola assumem hoje um importante papel na criação dos programas

de cultura patrimonial, tanto nos museus pedagógicos convencionais como nos virtuais, que difundem as fontes digitais.

Estamos condenados a decodificar e interpretar o universo de linguagens e memórias que recebemos, como assinala Joaquín Esteban em um ensaio que conclui sob forma de sentença, em parte ética, mas também hermenêutica.[16] Nascemos e nos incorporamos a um mundo que nos é dado como já interpretado. Assim nos recordou Rainer María Rilke, sem que isso fosse uma advertência determinista, mas um apelo para promover novas leituras e uma nova *poiesis* da realidade.[17] Embora a memória e a história construam e nos transmitam sempre representações do passado, cabe a cada geração intervir, reinterpretando necessariamente de forma crítica a tradição que recebe – uma das dimensões da justa memória de que fala Ricoeur – e construindo novas leituras do patrimônio herdado e novas sendas de sentido.[18] Nisso residem as bases de uma educação patrimonial historicamente fundamentada e aberta a novos horizontes de criatividade.

O legado que recebemos guarda muitas chaves da tradição, em que temos de, forçosamente, nos instalar, embora criticamente, a fim de podermos decifrar os códigos da cultura escolar. Isso o fazemos, como aqui se propõe, por intermédio de análises micro-históricas e etnográficas do matérico e do icônico. Uma educação baseada no patrimônio nos mostrará os efeitos que a cultura deixou nos sujeitos socializados no âmbito dos espaços de escolarização, sob as influências de programas, agentes e processos que passaram a fazer parte das narrativas dos indivíduos e dos coletivos. A leitura desse campo resulta, na realidade, numa reinterpretação do complexo universo da educação, operação intelectual que se poderia também ensaiar, tal como sugere María Esther Aguirre, sob a forma de leituras plurais "in-apropriadas" a partir da história e da cultura. Leituras essas que buscariam, seguindo o conselho de Octavio Paz, não somente a leitura ou a transformação do mundo, mas o diálogo com ele.[19] Nisso desemboca, provavelmente, a condenação hermenêutica a que nos convidou, já há um século, o poeta Rilke, expressa na necessidade do diálogo entre todos para buscar a melhor compreensão do mundo.

A interpretação pluricultural e intersubjetiva da história das instituições de formação se orienta hoje para um objetivo em boa medida inovador para a historiografia, até agora encerrada em sua perspectiva analítica e explicativa dos fatos que reconstruía e que agora codifica, como aspiração ética e cultural: a valorização das virtualidades dos padrões e signos semióticos da arqueologia escolar, com vistas a uma nova dimensão educativa da cidadania. A cultura da escola passaria, assim, a fazer parte do ideário e dos programas da nova ilustração, que as sociedades de democracia avançada reclamam, alinhada com a proposta que Noam Chomsky apresentou há poucos anos – a educação para a democracia deve buscar fomentar o crescimento autossustentado para a ilustração, um velho e moderno ideal sempre novo.[20] A educação patrimonial seria, sem dúvida, uma dimensão desse desiderato, uma proposta harmonizadora da lógica da memória e também do *ethos do desejo*.

Notas

1. INNERARITY, Daniel. *El nuevo espacio público*. Madrid: Espasa, 2006, p. 171-172.
2. VARGAS LLOSA, Mario. *La sociedad del espectáculo*. Madrid: Santillana, 2012.
3. BARTOLOMÉ COSSÍO, Manuel. *El maestro, la escuela y el material de enseñanza*. Madrid: Imprenta Rojas, 1906, p. 17 [Nova edição sob responsabilidade de Eugenio Otero, publicada em Madrid, Biblioteca Nueva, 2007.]
4. TILDEN, Freeman. *La interpretación de patrimonio*. Sevilla: Asociación para la Interpretación del Patrimonio, 2006, p. 28.
5. CARBONELL, Eudald. *El nacimiento de una nueva conciencia*. Badalona: Ara Llibres, 2007, p. 120 ss.
6. CARBONELL, Eudald. *op. cit.*, p. 127.
7. MARGIOTTA, Umberto. *Professione docente*. Como construire competenze professionali attraverso l´analisi sulle practiche. Lecce: Pensa Multi Media, 2003, p. 55-56.



Agustín Escolano Benito

Professor catedrático da Universidad de Vallac
lid e fundador-diretor do Centro Internacional d
Cultura Escolar (CEINCE), com sede em Berlanga
Duero, Espanha. Foi catedrático da Universidad
Salamanca, onde fundou a *Revista Interuniversitaria
Historia de la Educación*. Foi presidente da Socie
Española de Historia de la Educación e membro
comitê executivo da ISCHE. É doutor *honoris ca*
pela Universidade de Lisboa e foi professor visitar
das universidades italianas de Macerata, Ferrara
Bolonha. Entre suas publicações destacam-se:
investigación pedagógica en España (1980), *Leer
escribir en España. Doscientos años de escolarizaci*
(1992), *Historia ilustrada del libro escolar en Espa*
(1997), *Tiempos y espacios para la escuela. Ensay
históricos* (2000), *La educación en la España contemp
ránea* (2002), *Historia ilustrada de la escuela* (200
Currículum editado y sociedad del conocimiento (200
La España cubista. Visiones desde la escuela (2015).